

16+

ISSN 2309-1754

Азимут научных исследований:



2016
Том 5
№ 4(17)

АЗИМУТ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ: ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Основан в 2012 г.

16+

Том 5
№ 4 (17)
2016

Ежеквартальный
научный журнал

Учредитель – НП ОДПО «Институт направленного профессионального образования»

Главный редактор

Розенберг Геннадий Самуилович, член-корреспондент Российской Академии наук, доктор биологических наук, профессор

Заместители главного редактора:

Александрова Екатерина Александровна, доктор педагогических наук, профессор

Иванова Татьяна Николаевна, доктор социологических наук, доцент

Каплина Светлана Евгеньевна, доктор педагогических наук, профессор

Кондаурова Инесса Константиновна, кандидат педагогических наук, доцент

Коростелев Александр Алексеевич, доктор педагогических наук

Морозова Ирина Станиславовна, доктор психологических наук, профессор

Осадченко Инна Ивановна, доктор педагогических наук, доцент

Шафранова Ольга Евгеньевна, кандидат педагогических наук, доцент

Редакционная коллегия:

Аббасова Кызылгюль Ясин кызы, доктор философских наук, доцент

Абдуразаков Магомед Мусаевич, доктор педагогических наук, доцент

Айвазян Эдвард Ишханович, доктор педагогических наук, доцент

Акопов Гарник Владимирович, доктор психологических наук, профессор

Ахметова Дания Загриевна, доктор педагогических наук, профессор

Васьковская Галина Алексеевна, доктор педагогических наук, профессор

Гладышев Владимир Владимирович, доктор педагогических наук, профессор

Готлиб Анна Семеновна, доктор социологических наук, профессор

Голуб Нина Борисовна, доктор педагогических наук, профессор

Григорьева Марина Владимировна, доктор психологических наук, профессор

Гричева Мария Викторовна, доктор педагогических наук, профессор

Денисова Оксана Петровна, доктор педагогических наук, кандидат психологических наук, доцент

Желнина Евгения Валерьевна, кандидат социологических наук, доцент

Зибарев Александр Григорьевич, член-корреспондент Российской Академии наук, доктор экономических наук, профессор

Иванов Дмитрий Викторович, кандидат психологических наук, доцент

Кондратенко Екатерина Викторовна, кандидат социологических наук

Коновалова Елена Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент

Любавина Наталья Викторовна, кандидат социологических наук, доцент

Манова Маргарита Викторовна, кандидат социологических наук, доцент

Метелева Лилия Александровна, кандидат психологических наук, доцент

Платонова Раиса Ивановна, доктор педагогических наук, доцент

Побирченко Наталья Семеновна, член-корреспондент Национальной Академии педагогических наук Украины, доктор педагогических наук, профессор

Романова Марина Александровна, доктор психологических наук, кандидат педагогических наук, доцент

Ростова Анна Владимировна, кандидат социологических наук, доцент

Савинова Наталия Владимировна, доктор педагогических наук, профессор

Ситченко Анатолий Люцианович, доктор педагогических наук, профессор

Сущенко Андрей Витальевич, доктор педагогических наук, профессор

Сущенко Татьяна Ивановна, доктор педагогических наук, профессор

Тагарева Кирилка Симеонова, кандидат психологических наук, доцент

Топузов Олег Михайлович, доктор педагогических наук, профессор

Троцко Анна Владимировна, член-корреспондент Национальной Академии педагогических наук Украины, доктор педагогических наук, профессор

Штефан Людмила Андреевна, доктор педагогических наук, профессор

Явон Снежана Владимировна, доктор социологических наук, доцент

Ответственный секретарь

Шмелёва Галина Александровна

Входит 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.

Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций ПИ ФС77-55684 от 21.10.2013 г.

Компьютерная верстка:
В.А. Голощапов

Технический редактор:
Е.Ю. Коновалова

Адрес редколлегии, учредителя, редакции и издателя НП ОДПО «Институт направленного профессионального образования»:
445009, Россия,

Самарская область, г. Тольятти,
улица Комсомольская, 84А

Тел.: (8482) 69-46-47

E-mail: ANI-ped-i-psych@ya.ru

Сайт: <http://napravo.ru>

Подписано в печать 25.11.2016.

Выход в свет 01.12.2016.

Формат 60x84 1/8.

Печать оперативная.

Усл. п. л. 61,35.

Тираж 50 экз. Заказ 2-11-16.

Типография «Полиар Плюс»
445020, г. Тольятти, ул. Родины 36А

Цена свободная

СВЕДЕНИЯ О ЧЛЕНАХ РЕДКОЛЛЕГИИ

Главный редактор

Розенберг Геннадий Самуилович, член-корреспондент Российской Академии наук, доктор биологических наук, профессор, директор (Институт экологии Волжского бассейна Российской Академии наук, Тольятти, Россия)

Заместители главного редактора:

Александрова Екатерина Александровна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой «Методология образования» (Саратовский государственный университет, Саратов, Россия)
Иванова Татьяна Николаевна, доктор социологических наук, доцент, заведующий кафедрой «Социология» (Тольяттинский государственный университет, Тольятти, Россия)
Каплина Светлана Евгеньевна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой «Иностранный язык инженерно-технического направления» (Забайкальский государственный университет, Чита, Россия)
Кондаурова Инееса Константиновна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой математики и методики ее преподавания (Саратовский государственный университет, Саратов, Россия)
Коростелев Александр Алексеевич, доктор педагогических наук, директор Центра научных журналов, профессор кафедры «Педагогика и методики преподавания» (Тольяттинский государственный университет, Тольятти, Россия)
Морозова Ирина Станиславовна, кандидат педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой «Общая психология и психология развития» (Кемеровский государственный университет, Кемерово, Россия)
Осадченко Инна Ивановна, доктор педагогических наук, доцент, директор Института педагогического образования (Николаевский национальный университет, Николаев, Украина)
Шафранова Ольга Евгеньевна, кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета дополнительного образования (Амурский государственный университет, Благовещенск, Россия)

Редакционная коллегия:

Аббасова Кызылгюль Ясин кызы, доктор философских наук, доцент, заместитель декана факультета социальных наук и психологии (Бакинский государственный университет, Баку, Азербайджан)
Абдуразаков Магомед Мусаевич, доктор педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник лаборатории дидактики информатики Института содержания и методов обучения Российской Академии образования (Институт содержания и методов обучения Российской Академии образования, Москва, Россия)
Айвазян Эдвард Ишханович, доктор педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Общая математика», главный специалист отдела «Естественно-математических предметов» Национального института образования Министерства образования и науки Республики Армения (Ереванский государственный университет, Ереван, Армения)
Акопов Гарник Владимирович, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой «Общая и социальная психология» (Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, Самара, Россия)
Ахметова Дания Загриевна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой «Теоретическая и инклюзивная педагогика», директор Института дистанционного образования (Институт экономики, управления и права, Казань, Россия)
Васьковская Галина Алексеевна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая лабораторией «Дидактика» (Институт педагогики Национальной Академии педагогических наук Украины, Киев, Украина)
Гладышев Владимир Владимирович, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой «Славянская филология» (Николаевский национальный университет, Николаев, Украина)
Готлиб Анна Семеновна, доктор социологических наук, профессор кафедры «Методология социологических и маркетинговых исследований» (Самарский государственный университет, Самара, Россия)
Голуб Нина Борисовна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая лабораторией «Обучение украинскому языку» (Института педагогики Национальной Академии педагогических наук Украины, Киев, Украина)
Григорьева Марина Владимировна, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой «Педагогическая психология и психодиагностика» (Саратовский государственный университет, Саратов, Россия)
Гринева Мария Викторовна, доктор педагогических наук, профессор заведующий кафедрой педагогического мастерства и менеджмента, декан естественного факультета (Полтавский национальный педагогический университет, Полтава, Украина)
Денисова Оксана Петровна, доктор педагогических наук, кандидат психологических наук, доцент, начальник Управления сопровождения образовательного процесса (Тольяттинский государственный университет, Тольятти, Россия)
Желнина Евгения Валерьевна, кандидат социологических наук, доцент, доцент кафедры «Социология» (Тольяттинский государственный университет, Тольятти, Россия)
Зибаров Александр Григорьевич, член-корреспондент Российской Академии наук, доктор экономических наук, профессор, главный научный сотрудник (Институт экологии Волжского бассейна Российской Академии наук, Тольятти, Россия)
Иванов Дмитрий Викторович, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры «Возрастная и педагогическая психология» (Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, Самара, Россия)
Кондратенко Екатерина Викторовна, кандидат социологических наук, доцент кафедры «Социальные технологии» (Поволжский государственный университет сервиса, Тольятти, Россия)
Коновалова Елена Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент, начальник организационного отдела мэрии города Тольятти Самарской области (Поволжский государственный университет сервиса, Тольятти, Россия)
Любавина Наталья Викторовна, кандидат социологических наук, доцент, доцент кафедры «Социальные технологии» (Поволжский государственный университет сервиса, Тольятти, Россия)
Манова Маргарита Викторовна, кандидат социологических наук, доцент кафедры «Социология» (Тольяттинский государственный университет, Тольятти, Россия)
Метелева Лилия Александровна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур» (Тольяттинский государственный университет, Тольятти, Россия)
Платонова Раиса Ивановна, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры «Спортивные единоборства» (Северо-Восточный федеральный университет, Якутск, Россия)
Побирченко Наталья Семеновна, член-корреспондент Национальной Академии педагогических наук Украины, доктор педагогических наук, профессор, директор Центра педагогического краеведения (Национальная Академия педагогических наук Украины, Умань, Украина)
Романова Марина Александровна, доктор психологических наук, кандидат педагогических наук, доцент, проректор по учебной работе (Сахалинский государственный университет, Южно-Сахалинск, Россия)
Ростова Анна Владимировна, кандидат социологических наук, доцент, доцент кафедры «Социология» (Тольяттинский государственный университет, Тольятти, Россия)
Савинова Наталия Владимировна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой коррекционного образования (Николаевский национальный университет, Николаев, Украина)
Ситченко Анатолий Люцианович, доктор педагогических наук, профессор, проректор по научно-педагогической работе (Николаевский национальный университет, Николаев, Украина)
Сущенко Андрей Витальевич, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой «Управление учебным заведением и педагогика высшей школы» (Классический частный университет, Запорожье, Украина)
Сущенко Татьяна Ивановна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры «Управление учебным заведением и педагогика высшей школы» (Классический частный университет, Запорожье, Украина)
Тагарева Кирилл Симеонович, кандидат психологических наук, доцент (Пловдивский университет, Пловдив, Болгария)
Топузов Олег Михайлович, доктор педагогических наук, профессор, директор (Институт педагогики Национальной Академии педагогических наук Украины, Киев, Украина)
Трошко Анна Владимировна, член-корреспондент Национальной Академии педагогических наук Украины, доктор педагогических наук, профессор, проректор по учебной работе (Харьковский национальный педагогический университет, Харьков, Украина)
Штефан Людмила Андреевна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры «История педагогики и сравнительная педагогика» (Харьковский национальный педагогический университет, Харьков, Украина)
Явон Снежана Владимировна, доктор социологических наук, доцент, доцент кафедры «Социальные технологии» (Поволжский государственный университет сервиса, Тольятти, Россия)

СОДЕРЖАНИЕ*педагогические науки*

ИНТЕГРИРОВАНИЕ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ Адамко Мария Александровна.....	17
УПРАВЛЕНИЕ РИСКАМИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОБЪЕДИНЕНИЯХ Александрова Екатерина Александровна, Максимова Елена Александровна.....	21
ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОГО ТУРИЗМА Алексеева Елена Васильевна, Колодезникова Сардаана Ивановна.....	25
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИЧИНЫ КОНФЛИКТОВ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА НРАВСТВЕННОСТЬ РЕБЕНКА Амбалова Светлана Алексеевна.....	29
СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА Амитрова Мария Вячеславовна, Нелюбина Елена Андреевна, Комарова Елена Юрьевна.....	32
КОНТРОЛЬ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ЭЛЕКТРОННОЙ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА Аниськин Владимир Николаевич, Горбатов Сергей Васильевич, Добудько Александр Валерьянович, Добудько Татьяна Валерьяновна.....	36
ПРОЕКТИРОВАНИЕ РАБОЧЕЙ ПРОГРАММЫ ДИСЦИПЛИНЫ КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ МАГИСТРАНТА: КОНТЕКСТНЫЙ ПОДХОД Аниськин Владимир Николаевич, Макарова Елена Леонидовна, Пугач Валерий Исаакович, Пугач Ольга Исааковна.....	41
ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО НЕБЛАГОПОЛУЧИЯ РЕБЕНКА В УСЛОВИЯХ ЛОГОПУНКТА Антонова Елена Олеговна, Смолева Татьяна Октябрьовна.....	46
АУТЕНТИЧНЫЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛЫ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ К САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ Артамонова Галина Владиславовна.....	51
О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА Байков Дмитрий Михайлович.....	55
ПРОБЛЕМА ИССЛЕДОВАНИЯ ИНТЕГРАТИВНОГО ПОДХОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ АВИАЦИОННОМУ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ВОЕННОМ ВУЗЕ Бамбурова Елена Анатольевна.....	59
УСЛОВИЯ ОПТИМИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ СТУДЕНТОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ Бекоева Марина Ивановна.....	63
К ПРОБЛЕМЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ С УЧЁТОМ ТРЕБОВАНИЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА ФГОС НОО Белова Татьяна Владимировна.....	66
ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАД УЧЕБНЫМИ ПРОЕКТАМИ УСЛОВИЯХ ВИРТУАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА Белякова Татьяна Евгеньевна, Куракина Елена Сергеевна.....	70
ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК КАК ПРЕДМЕТ И РЕЧЬ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО МИРОВОЗРЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ЭКОЛОГОВ Блиева Жанна Максимовна, Хосроева Наталья Ильинична.....	74
АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ДИСТАНЦИОННЫХ УЧЕБНЫХ КУРСОВ Богданова Анна Владимировна, Коновалова Елена Юрьевна.....	79
АНАЛИЗ СОДЕРЖАНИЯ ФГОС И ДРУГИХ ДОКУМЕНТОВ ОБ ОБРАЗОВАНИИ В АСПЕКТЕ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИКТ Буримская Диана Валентиновна.....	84
ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ В УСЛОВИЯХ ДЕЯТЕЛЬНОСТНО-КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА Ваганова Ольга Игоревна, Прохорова Мария Петровна, Гладкова Марина Николаевна, Гладков Алексей Владимирович, Дворникова Елена Игоревна.....	87
ПОЛИКУЛЬТУРНЫЕ ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СТУДЕНТОВ В ПРОСТРАНСТВЕ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА Васильева Эльмира Раисовна.....	91
ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ: КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД. ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ РЕАЛИЗАЦИИ Вопиашина Светлана Михайловна, Кириллова Анна Валентиновна.....	94
СТАНОВЛЕНИЕ ЖИЗНЕННОЙ ПОЗИЦИИ ПОДРОСТКА ЧЕРЕЗ ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТИРЫ М. РОКИЧ Воронова Алла Георгиевна.....	98
К ВОПРОСУ О ГЕНЕЗИСЕ ВОЛОНТЕРСКОГО ДВИЖЕНИЯ В РОССИИ Горбушова Светлана Михайловна.....	101

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ ПО ФОРМИРОВАНИЮ У СТУДЕНТОВ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ТРУДУ Гордиенко Ирина Владимировна, Шевченко Светлана Николаевна.....	105
ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ В АСПЕКТЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ Денисова Рутения Робертовна, Рудакова Наталья Павловна.....	111
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ БАРЬЕРЫ ОБЩЕНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ Джигоева Оксана Феликсовна, Султанова Кристина Артуровна.....	115
УДЕ В ПОДГОТОВКЕ СТАРШЕКЛАССНИКОВ К ТВОРЧЕСКОЙ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Дорофеев Сергей Николаевич.....	118
ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ Епхиева Марина Константиновна, Джикаева Фатима Зауровна.....	122
КЛАСТЕРНЫЙ ПОДХОД КАК ОСНОВА СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ В СИСТЕМЕ ВУЗ-ШКОЛА Ерофеева Наталья Евгеньевна, Мелекесов Геннадий Анатольевич, Чикова Ирина Вячеславовна.....	126
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ Ефимова Елена Алексеевна.....	130
МОБИЛЬНЫЙ ЦЕНТР ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА КАК РЕАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛИ ОРГАНИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ В ОБЛАСТИ ТЕХНИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА Жданов Эдуард Рифович, Яфизова Регина Ахнафовна, Измаилов Рамиль Наильевич, Галиев Азат Фаатович.....	134
ПРОБЛЕМА ЦЕЛОСТНОСТИ ПРОЦЕДУР ОЦЕНИВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ПРИМЕРЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ Железнякова Ольга Михайловна, Черемных Анна Владимировна.....	136
ИНФОРМАТИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ В КЛАСТЕРНО-СЕТЕВОЙ СРЕДЕ Земляков Дмитрий Вячеславович, Коротков Александр Михайлович, Штыров Андрей Вячеславович.....	140
МОДЕЛЬ СОЗДАНИЯ СИТУАЦИИ УСПЕХА ДЛЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ У НИХ СОЦИАЛЬНОЙ ЗРЕЛОСТИ Каленов Андрей Алексеевич.....	145
ПРАКТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИКИ В КОНТЕКСТЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА Кипина Оксана Анатольевна.....	149
ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА-МАТЕМАТИКА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ТРУДОВОЙ ФУНКЦИИ «РАЗРАБОТКА ПОД РУКОВОДСТВОМ СПЕЦИАЛИСТА БОЛЕЕ ВЫСОКОЙ КВАЛИФИКАЦИИ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ РЕАЛИЗАЦИИ УЧЕБНЫХ КУРСОВ, ДИСЦИПЛИН (МОДУЛЕЙ) ИЛИ ОТДЕЛЬНЫХ ВИДОВ УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ ПРОГРАММ БАКАЛАВРИАТА И (ИЛИ) ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ» Кондаурова Инесса Константиновна.....	153
МОНИТОРИНГ ТРУДОВОЙ КАРЬЕРЫ ВЫПУСКНИКОВ ОРГАНИЗАЦИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ Лашманова Валентина Федоровна.....	156
ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО ОБРАЗА РОССИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ Лейфа Ирина Ильинична, Мавлеткулова Виктория Владимировна.....	160
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОРТАЛ – ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ЕДИНОЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ Ликсина Елена Владимировна.....	164
АДАПТИРОВАННАЯ ОСНОВНАЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ КАК ОСНОВНОЙ ЭЛЕМЕНТ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ Мантрова Мария Сергеевна, Степаненко Наталия Александровна.....	168
СКАЗКИ КАК ОБЯЗАТЕЛЬНЫЙ ИНСТРУМЕНТ ВОСПИТАНИЯ Наимова Зухра Кайратдиновна, Даукеева Айдын Оралбаевна, Тажимуратова Карима Абдуллаевна.....	172
ПРОБЛЕМА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ ПОНИМАНИЮ ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА (НА ПРИМЕРЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ) Никитина Юлия Анатольевна.....	175
ХАРАКТЕРИСТИКА ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КУРСАНТОВ ВУЗОВ ФСИН РОССИИ Улендеева Наталия Ивановна, Озерский Сергей Владимирович.....	179
ФОРМИРОВАНИЕ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ: ЭФФЕКТИВНЫЕ ПОДХОДЫ Панасюк Клара Абдулганиевна.....	184
АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ К ОБУЧЕНИЮ ЗА РУБЕЖОМ ПО ПРОГРАММАМ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ Пищерская Елена Николаевна, Филиппова Виктория Павловна.....	188

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА «КОЛЕСО ОБЗОРА» КАК РАЗВИТИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ Плотников Андрей Викторович.....	192
ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ К ИТОВОМУ СОЧИНЕНИЮ Пранцова Галина Васильевна.....	195
НАШЕ НЕКОМПЕТЕНТНОЕ ОБЩЕСТВО: Часть II (с обсуждением некоторых компетентностей, необходимых для его преобразования) Равен Джон.....	198
ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ И ИННОВАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ Жданов Эдуард Рифович, Яфизова Регина Ахнафовна, Баринова Наталья Александровна, Салимова Елена Сергеевна, Галиев Азат Фаатович.....	206
РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ДИСТАНЦИОННОЙ ФОРМЕ НА УРОКАХ ИНФОРМАТИКИ Сат Саяна Кок-ооловна, Ооржак Чойгана Камаевна.....	210
ПРИНЦИП СИСТЕМНОСТИ В ТЕХНОЛОГИИ МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ Сидакова Нелли Валентиновна.....	213
СОСТОЯНИЕ ПОТРЕБНОСТНО-МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ Сидорова Ирина Геннадьевна, Хорошева Татьяна Анатольевна.....	217
ПРИМЕНЕНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ СРЕДСТВ УЧЕБНОГО НАЗНАЧЕНИЯ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ТЕКСТА Смирнова Елена Владимировна.....	220
АСПЕКТЫ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ, ДЕТЕРМИНИРУЮЩЕЙ РАЗВИТИЕ ВТОРИЧНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ, В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ Смирнова Елена Владимировна.....	224
РАЗВИТИЕ У СТУДЕНТОВ СПОСОБНОСТИ К РЕФЛЕКСИИ В АСПЕКТЕ КУЛЬТУРЫ САМООРГАНИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ Смоляр Антонина Ивановна, Князькова Олеся Николаевна.....	228
МАТЕМАТИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА Сопоева Нелли Хазбиевна.....	233
ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У БАКАЛАВРОВ ПИЩЕВОЙ ИНДУСТРИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ХИМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН Спиридонова Марина Ивановна, Жадаев Артем Юрьевич, Максимова Ирина Викторовна.....	237
МОДЕЛИРОВАНИЕ ИНТЕГРИРОВАННОЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ТЕХНИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЕ ИНФОРМАЦИИ Стадников Максим Дмитриевич.....	241
ВЕКТОР ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА Стельмах Янина Геннадьевна, Кочетова Татьяна Николаевна.....	246
ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ, КАК ПРИОРИТЕТНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ РАБОТЫ ШКОЛЫ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ Степаненко Наталия Александровна, Мантрова Мария Сергеевна.....	250
КОНКРЕТИЗАЦИЯ НАПРАВЛЕНИЙ РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ Султанова Татьяна Анатольевна.....	254
ПРОБЛЕМА РАЗРАБОТКИ КОНТРОЛЬНО-ИЗМЕРИТЕЛЬНЫХ МАТЕРИАЛОВ ДЛЯ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ Татарницева Светлана Николаевна, Рубцова Любовь Варленовна.....	258
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ Тельтевская Нателла Вахтанговна.....	262
УРОКИ-ПРАКТИКУМЫ ПО ФИЗИКЕ (УГЛУБЛЕННЫЙ УРОВЕНЬ) КАК СПОСОБ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ Тищенко Людмила Викторовна.....	266
ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ТЕХНИКИ И ТЕХНОЛОГИЙ В ЯПОНИИ Топоркова Ольга Викторовна.....	272
СУБЪЕКТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ Филатова Елена Витальевна.....	276
«ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ» КАК ОТВЕТ НА АКТУАЛЬНЫЕ ВЫЗОВЫ СОВРЕМЕННОСТИ Фомин Максим Сергеевич.....	280
СПЕЦИФИКА ИНТЕГРАЦИИ КУЛЬТУР В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ВОСПИТАНИИ Хаджиев Саидхасан Магомедович.....	283

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОЕКТНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БАКАЛАВРОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В РАМКАХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ПРОЕКТИРОВОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Цыплакова Светлана Анатольевна, Барина Анна Николаевна, Гришанова Мария Николаевна, Царева Инесса Алексеевна.....	286
РЕАЛИЗАЦИЯ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ СРЕДСТВАМИ LMS MOODLE Шурыгин Виктор Юрьевич, Сабирова Файруза Мусовна.....	289
<i>психологические науки</i>	
ФАКТОРЫ ОПТИМИЗАЦИИ СИСТЕМНОЙ АДАПТАЦИИ В УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВЕРТОЛЕТЧИКА Балашова Валентина Федоровна, Аймухамбетов Нуржан Нурлыбекович.....	294
СОЦИАЛЬНО – ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТАФОРЫ В УПРАВЛЕНЧЕСКИХ ИНТЕРАКЦИЯХ Бессонов Иван Владимирович.....	297
ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ И НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА Бусыгина Алла Львовна, Архипова Ирина Владимировна, Фирсова Тамара Анатольевна.....	300
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЕ ДЕТЕЙ, ПОСЕЩАЮЩИХ И НЕ ПОСЕЩАЮЩИХ ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ Вишняков Александр Иванович, Лопина Елена Викторовна.....	310
ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У СОТРУДНИКОВ ПОЖАРНОЙ СЛУЖБЫ Вишняков Александр Иванович, Пашина Анастасия Юрьевна.....	314
ГЕНДЕРНЫЕ И ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ РЕВНОСТИ Вишняков Александр Иванович, Райлян Евгения Юрьевна.....	317
ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВНУТРИ - И МЕЖПОЛУШАРНОЙ СИНХРОНИЗАЦИИ МОЗГОВОЙ АКТИВНОСТИ Горбачева Ирина Геннадиевна.....	320
ДИНАМИКА КАЧЕСТВА ЖИЗНИ ЖЕНЩИН ПОСЛЕ РОЖДЕНИЯ РЕБЕНКА В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ТИПА РОДОРАЗРЕШЕНИЯ Горьковая Ирина Алексеевна, Микляева Анастасия Владимировна, Коргожа Мария Александровна.....	324
УЧЕТ БИОСОЦИАЛЬНОГО ХАРАКТЕРА ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Гусейнова Турана Ахмедага кызы.....	328
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕТСКОЙ АГРЕССИВНОСТИ И ВАРИАНТЫ ЕЁ СОЦИАЛИЗАЦИИ Диль-Илларионова Татьяна Васильевна, Чикова Ирина Вячеславовна.....	332
СТРАТЕГИЯ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТНОЙ СИТУАЦИИ ПРИ РАЗЛИЧНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ (ПО ПАРАМЕТРУ ЭСТРАВЕРСИЯ-ИНТРОВЕРСИЯ) Дубровина Светлана Валериевна, Климонтова Татьяна Анатольевна, Чепурко Юлия Владиславовна.....	335
диалог культур как основа формирования межэтнической толерантности Епхиева Марина Константиновна, Салказанова Мадина Эльбрусовна.....	338
РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ОБЩЕНИЯ И УМЕНИЯ СЛУШАТЬ У БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ-КОНСУЛЬТАНТОВ Ефименко Юлия Анатольевна.....	342
ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНОЙ САМООЦЕНКИ И ТРЕВОЖНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЦЫГАНСКОГО И РУССКОГО ЭТНОСОВ Чернышова Евгения Леонидовна, Иванов Дмитрий Викторович.....	346
ОСОБЕННОСТИ САМООЦЕНКИ И ВЫБОРА СТРАТЕГИЙ В КОНФЛИКТЕ У РАБОТНИКОВ ТОРГОВЛИ Карьмова Оксана Сергеевна, Корецкий Андрей Михайлович.....	350
ДЕВИАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ КАК РЕЗУЛЬТАТ СОЧЕТАНИЯ БИОЛОГИЧЕСКИХ, ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ И СОЦИАЛЬНЫХ ФАКТОРОВ Кириков Александр Алексеевич.....	354
ОСОБЕННОСТИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ВРОЖДЕННЫМ ПОРОКОМ СЕРДЦА Киселева Мария Георгиевна.....	358
УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ И ЕЕ СПЕЦИФИКА В КОНТЕКСТЕ ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВУЗА К ПРОЕКТИРОВАНИЮ СВОЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО БУДУЩЕГО Кочнева Елена Михайловна, Жарова Дарья Викторовна, Костылева Елена Анатольевна.....	362
ВЛИЯНИЕ ВРЕМЕННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЛИЧНОСТИ НА СТРАТЕГИИ АДАПТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ В СЛОЖНЫХ ЖИЗНЕННЫХ СИТУАЦИЯХ Кузьмина Ольга Викторовна.....	369
ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О РАЗУМНОМ РИСКЕ И СТРАТЕГИИ ПРЕОДОЛЕВАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ Кырлан Наталья Станиславовна.....	373
ФАКТОРЫ ЖИЗНЕСПОСОБНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ Лотарева Тансия Юрьевна.....	376

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГА-КОНСУЛЬТАНТА Нефедов Илья Анатольевич, Нефедова Ирина Геннадьевна.....	382
ВЛИЯНИЕ ХАРАКТЕРОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ ВЫПУСКНИКА ШКОЛЫ НА ВЫБОР ПРОФИЛЯ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ Никитинова Елена Валерьевна.....	384
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СПИРАЛЕВИДНОЙ ТЕХНИКИ РИСОВАНИЯ ЦВЕТНЫМИ КАРАНДАШАМИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА Петренко Светлана Сергеевна.....	387
МЕДИАЦИЯ КАК СПОСОБ РАЗРЕШЕНИЯ КОНФЛИКТОВ: РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЙ В ЗАРУБЕЖНОЙ ПСИХОЛОГИИ Романова Елена Александровна.....	391
ВЛИЯНИЕ МЕТАКОГНИТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ НА УСПЕВАЕМОСТЬ СТУДЕНТОВ (НА ПРИМЕРЕ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ) Самойличенко Александр Константинович, Рожкова Юлия Алексеевна, Токмакова Анастасия Александровна.....	393
ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЭТНИЧЕСКОГО САМОСОЗНАНИЯ В УСЛОВИЯХ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА КАК НАУЧНАЯ ПРОБЛЕМА Сафарова Джамия Эльшад кызы.....	396
ИНТЕЛЛЕКТ И МЕТАКОГНИЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ (ПРИ РЕШЕНИИ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ) Серафимович Ирина Владимировна, Базанова Галина Юрьевна.....	400
ЛИЧНОСТЬ РОДИТЕЛЯ КАК ДЕТЕРМИНАНТ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЗАПУЩЕННОСТИ РЕБЁНКА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА Силина Людмила Анатольевна.....	405
ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ЭЛЕКТРОННЫХ СРЕДСТВ УЧЕБНОГО НАЗНАЧЕНИЯ Смирнова Елена Владимировна.....	408
САНОГЕННАЯ РЕФЛЕКСИЯ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ Кананчук Лидия Александровна, Сороковикова Ирина Викторовна.....	412
ВЛИЯНИЯ ПСИХОСОЦИАЛЬНЫХ УСТАНОВОК ЛИЧНОСТЕЙ ЮНЫХ СПОРТСМЕНОВ НА ПРЕДСТАРТОВЫЕ СОСТОЯНИЯ Спесивцева Ольга Ивановна.....	417
ИНТЕГРИРОВАННОЕ ЗАНЯТИЕ КАК СПОСОБ АКТИВАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СЛУШАТЕЛЕЙ ПРОГРАММ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ Каришина Ирина Евгеньевна, Суховеева Оксана Ивановна.....	421
КОМПОНЕНТЫ ЖИЗНЕСПОСОБНОСТИ ПСИХОЛОГОВ И ПСИХОТЕРАПЕВТОВ Тарасова Екатерина Владимировна.....	425
ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ И СИСТЕМЫ ЦЕННОСТЕЙ СОТРУДНИКОВ УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ГОРОДА ОРЕНБУРГА Трифорова Елена Александровна.....	430
РАЗВИТИЕ МЕТАМЫШЛЕНИЯ СУБЪЕКТОВ ДИЗАЙН-ОБРАЗОВАНИЯ СРЕДСТВАМИ РЕФЛЕКСИВНЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ КРОСС-ТЕХНОЛОГИЙ Чернявская Валентина Станиславовна, Самойличенко Александр Константинович.....	434
ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ И МЕТОДЫ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ Эберлин Евгения Анатольевна.....	438
СООТНОШЕНИЕ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМОРАЗВИТИЮ И РЕАЛЬНОЙ ВОВЛЕЧЕННОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОРАЗВИТИЕ У ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ Эстерле Антон Евгеньевич.....	441
<i>социологические науки</i>	
ИССЛЕДОВАНИЕ ФАКТОРОВ, ВОЗМОЖНОСТЕЙ И ОГРАНИЧЕНИЙ РАЗВИТИЯ ИНИЦИАТИВНОГО БЮДЖЕТИРОВАНИЯ В СУБЪЕКТАХ РФ МЕТОДОМ ЭКСПЕРТНЫХ ИНТЕРВЬЮ Анцыферова Инна Сергеевна.....	446
ФАКТОРЫ, ОПРЕДЕЛЯЮЩИЕ РЕГИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СТУДЕНЧЕСКОГО ДОСУГА В ЗАБАЙКАЛЬЕ Бабелло Анатолий Викторович.....	450
ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ УПРАВЛЕНИЯ МИГРАЦИОННЫМИ ПОТОКАМИ В КОНТЕКСТЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МЕЖДУ ЕВРОПЕЙСКИМ СОЮЗОМ И ТУРЦИЕЙ В СФЕРЕ МИГРАЦИИ Бойко Александр Валерьевич.....	454
ОТ ЛЮБВИ ДО НЕУДОВЛЕТВОРЕННОСТИ. УДОВЛЕТВОРЁННОСТЬ И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ ПЕРСОНАЛА И МОЛОДЫХ ВРАЧЕЙ ЦЕНТРОВ АМБУЛАТОРНОЙ ХИРУРГИИ САНКТ-ПЕТЕРБУРГА Галкин Константин Александрович, Малахов Игорь Николаевич.....	457

СОЦИАЛЬНЫЕ ФУНКЦИИ СЛУХОВ В КОНТЕКСТЕ КОНЦЕПЦИИ КОММУНИКАТИВНЫХ РОЛЕЙ Горбатов Дмитрий Сергеевич, Байчик Анна Витальевна.....	461
К ВОПРОСУ О ПОЛИТИЧЕСКИХ ПРЕДИКТОРАХ ТРАНСФОРМАЦИИ АКТУАЛЬНОГО ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СТАТУСА (НА ПРИМЕРЕ ЛИЦ СТУДЕНЧЕСКОГО ВОЗРАСТА) Ефремкина Ирина Николаевна.....	464
ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ОРГАНОВ МЕСТНОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ С МЕСТНЫМИ СООБЩЕСТВАМИ. ПРОБЛЕМЫ, ИТОГИ Левкина Лилия Ивановна.....	468
ЗРЕЛОСТЬ И ИНФАНТИЛИЗМ ЛИЧНОСТИ В СОЦИАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ РАЗЛИЧНЫХ ПОКОЛЕНИЙ Микляева Анастасия Владимировна.....	473
СТРУКТУРА, ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ УСПЕХОВ У СОТРУДНИКОВ ОРГАНИЗАЦИИ Панина Ирина Николаевна.....	477
РАЗВИТИЕ ГРАЖДАНСКОГО ОБЩЕСТВА КАК ВАЖНЕЙШИЙ ЭЛЕМЕНТ ГОСУДАРСТВЕННОЙ АНТИКОРРУПЦИОННОЙ ПОЛИТИКИ И ИНТЕГРАЦИИ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА Тарская Ольга Юрьевна, Макеев Фёдор Анатольевич.....	481
КУЛЬТУРНАЯ ПОЛИТИКА МОСКВЫ В КОНТЕКСТЕ ПРАВООСТАНАВЛИВАЮЩИХ ДОКУМЕНТОВ ПОСЛЕДНИХ ДЕСЯТИЛЕТИЙ Черкасова Ирина Константиновна.....	485
КОРРУПЦИОННЫЙ ОПОРТУНИЗМ: ОПЫТ ФИЛОСОФСКОЙ РЕФЛЕКСИИ Яковлева Елена Людвиговна.....	489
Условия размещения материалов.....	494

CONTENT
pedagogical sciences

THE INTEGRATION OF ACADEMIC DISCIPLINES AS A WAY OF ENHANCING LEARNING ENGLISH LANGUAGE IN HIGH SCHOOL Adamko Maria Alexandrovna.....	17
RISK MANAGEMENT IN EDUCATIONAL UNIONS Aleksandrova Ekaterina Aleksandrovna, Maksimova Elena Aleksandrovna.....	21
PROGRAM OF SOCIAL TOURISM Alekseeva Elena Vasilievna, Kolodeznikova Sardaana Ivanovna.....	25
SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL CAUSES OF CONFLICT AND THEIR IMPACT ON THE MORALITY OF THE CHILD Ambalova Svetlana Alekseevna.....	29
CONTENT OF THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGES TEACHING AND ITS INFLUENCE ON THE SOCIAL IMPORTANT QUALITIES FORMATION FOR PROFESSIONAL OCCUPATION OF HIGHER SCHOOL TECHNICAL STUDENTS Amitrova Mariya Vyatcheslavovna, Nelyubina Elena Andreevna, Komarova Elena Yurievna.....	32
MONITORING AND EVALUATION IN THE NEW ELECTRONIC INFORMATION EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF HIGH SCHOOL Aniskin Vladimir Nicolaevich, Gorbatov Sergei Vasilevich, Dobudko Alexandr Valeryanovich, Dobudko Tatyana Valeryanovna.....	36
THE DESIGN OF THE WORKING PROGRAM OF DISCIPLINE AS THE INSTRUMENT FOR THE DEVELOPMENT OF RESEARCH SKILLS OF UNDERGRADUATES: A CONTEXTUAL APPROACH Aniskin Vladimir Nicolaevich, Makarova Elena Leonidovna, Pugach Valery Isaakovich, Pugach Olga Isaakovna.....	41
INVESTIGATION OF PSYCHOLOGICAL DISTRESS OF CHILD IN TERMS OF SPEECH THERAPY UNITS Antonova Elena Olegovna, Smoleva Tatiyana Octiyabrinovna.....	46
AUTHENTIC VIDEO AS A MEANS OF INCREASING STUDENTS' MOTIVATION TO STUDY INDEPENDENTLY Artamonova Galina Vladislavovna.....	51
ABOUT SOME ASPECTS OF THE PROFESSIONALISM FORMATION OF POLICE OFFICERS AT THE PRESENT STAGE OF DEVELOPMENT OF SOCIETY Baykov Dmitry Mihaylovich.....	55
PROBLEM RESEARCH IN INTEGRATIVE APPROACH OF AVIATION ENGLISH TRAINING IN HIGH MILITARY SCHOOL. Bamburova Elena Anatolyevna.....	59
OPTIMIZATION CONDITIONS OF PROFESSIONAL SUCCESS OF STUDENTS IN MODERN CONDITIONS Bekoeva Marina Ivanovna.....	63
THE PROBLEM OF METHODOLOGY OF TRAINING IN VIEW OF THE REQUIREMENTS OF EDUCATIONAL STANDARD GEF LEO Belova Tatiana Vladimirovna.....	66
FEATURES WORK ON STUDYING EDUCATIONAL PROJECTS IN THE EDUCATIONAL SPACE VIRTUALIZATION Belyakova Tatyana Evgenievna, Kurakina Elena Sergeevna.....	70
FOREIGN LANGUAGE AS A SUBJECT AND SPEECH TO FORM POLY CULTURAL OUTLOOK OF ECOLOGY STUDENTS Blieva Janna Maksimovna, Khosroeva Natalya Ilyichna.....	74
TOPICAL ISSUES OF ASSESSING THE QUALITY OF DISTANCE LEARNING COURSES Bogdanova Anna Vladimirovna, Konovalova Elena Yurevna.....	79
CONTENT ANALYSIS OF FGOS AND OTHER DOCUMENTS OF EDUCATION IN TERMS OF TRAIN-THE-TRAINERS OF FOREIGN LANGUAGE FOR THEIR CAREER BASED ON ICT Burimskaya Diana Valentinovna.....	84
DESIGN ASSESSMENT OF FUNDS UNDER ACTIVITY-COMPETENCE APPROACH Vaganova Olga Igorevna, Prokhorova Maria Petrovna, Gladkova Marina Nikolaevna, Gladkov Aleksei Vladimirovich, Dvornikova Elena Igorevna.....	87
MULTICULTURAL VALUE SYSTEM OF STUDENTS IN THE SPACE OF TECHNICAL UNIVERSITY Vasilyeva Elmira Raisovna.....	91
FOREIGN LANGUAGE TRAINING IN NON-LINGUISTIC HIGH SCHOOL: COMPETENCE APPROACH. BASIC PRINCIPLES OF IMPLEMENTATION Vopiyashina Svetlana Mikhailovna, Kirillova Anna Valentinovna.....	94
THE FORMATION OF LIFE POSITION OF THE ADOLESCENT THROUGH VALUE ORIENTATIONS M. ROKICH Voronova Alla Georgievna.....	98
THE QUESTION OF THE GENESIS OF THE VOLUNTEER MOVEMENT IN RUSSIA Gorbushova Svetlana Mikhailovna.....	101

THE ORETICAL AND METHODOLOGICAL BASES OF THE ORGANIZATION PROFESSIONAL EDUCATION ON THE FORMATION OF STUDENTS VALUE ATTITUDE TO WORK Gordienko Irina Vladimirovna, Shevchenko Svetlana Nikolaevna.....	105
INNOVATION-ORIENTED MODEL OF TRAINING UNDERGRADUATES Denisova Ruteniya Robertovna, Rudakova Natalia Pavlovna.....	111
PSYCHOLOGICAL BARRIERS OF COMMUNICATION IN ADOLESCENCE Dzhioeva Oksana Felixovna, Sultanova Christina Arturovna.....	115
IDU IN THE PREPARATION OF STUDENTS TO CREATIVE MATHEMATICAL ACTIVITIES Dorofeev Sergey Nikolaevich.....	118
THE FORMATION CULTURE INTERNATIONAL INTERACTION STUDENTS Ephieva Marina Konstantinovna, Dzhikaeva Fatima Zaurvna.....	122
THE CLUSTER APPROACH AS A BASIS OF NETWORK INTERACTION OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN THE SYSTEM OF UNIVERSITY-SCHOOL Erofeeva Natalia Evgenievna, Melekesov Gennady Anatolevich, Chikova Irina Vyacheslavovna.....	126
PSYCHO - PEDAGOGICAL SUPPORT CHILDREN WITH DISABILITIES IN THE PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS Efimova Elena Alekseevna.....	130
THE MOBILE CENTER OF ENGINEERING AND TECHNICAL CREATIVITY AS AN IMPLEMENTATION OF MODEL OF THE ORGANISATION OF ADDITIONAL EDUCATION OF CHILDREN AND YOUTH IN THE FIELD OF TECHNICAL CREATIVITY Zhdanov Eduard Rifovich, Yafizova Regina Akhnafovna, Izmailov Ramil Nailievich, Galiyev Azat Faatovich.....	134
THE PROBLEM OF INTEGRITY OF ASSESSMENT PROCEDURES EDUCATIONAL ACTIVITIES ON THE EXAMPLE OF AN EDUCATIONAL ORGANIZATION Zheleznyakova Olga Mikhailovna, Cheremnyh Anna Vladimirovna.....	136
INFORMATIZATION OF EDUCATION: REFRESHER TRAINING OF TEACHERS IN A CLUSTER-NETWORK ENVIRONMENT Zemlyakov Dmitriy Vyacheslavovich, Korotkov Aleksandr Mikhajlovich, Shtyrov Andrei Vyacheslavovich.....	140
MODEL OF CREATING A SITUATION OF SUCCESS FOR SENIOR PUPILS AS MEANS FORMATION OF THEIR SOCIAL MATURITY Kalenov Andrey Alekseevich.....	145
PRACTICAL TRAINING BACHELORS OF PEDAGOGY IN THE CONTEXT OF THE COMPETENCY APPROACH Kipina Oksana Anatolievna.....	149
TRAINING TEACHERS OF MATHEMATICS TO PROFESSIONAL ACTIVITIES PROFESSIONAL FUNCTIONS «DEVELOPED UNDER THE SUPERVISION OF A SPECIALIST OF HIGHER QUALIFICATION TRAINING AND METHODOLOGICAL SUPPORT THE IMPLEMENTATION OF TRAINING COURSES, DISCIPLINES (MODULES) OR CERTAIN KINDS OF TRAINING PROGRAMS OF A BACHELOR DEGREE AND (OR) ADDITIONAL PROFESSIONAL PROGRAMS» Kondaurova Inessa Konstantinovna.....	153
THE MONITORING OF THE GRADUATES' EMPLOYMENT CAREERS OF PROFESSIONAL EDUCATION ORGANIZATIONS Lashmanova Valentina Fedorovna.....	156
FORMATION OF POSITIVE IMAGE OF RUSSIA IN THE PROCESS OF LEARNING RUSSIAN AS FOREIGN LANGUAGE Leyfa Irina Ilinichna, Mavletkulova Victoria Vladimirovna.....	160
EDUCATIONAL PORTAL – THE TECHNOLOGICAL BASIS FOR THE UNIFIED INFORMATION EDUCATIONAL ENVIRONMENT Likšina Elena Vladimirovna.....	164
ADAPTED SECONDARY PROGRAM FOR STUDENTS WITH DISABILITIES AS A CORE ELEMENT OF MODERN EDUCATION Mantrova Maria Sergeevna, Stepanenko Natalia Alexandrovna.....	168
TALES AS A COMPULSORY EDUCATION OF THE FUTURE GENERATION TOOL. Naimova Zuhra Kayratdinovna, Daukeeva Oralbaevna Aydin, Tazhimuratova Karima Abdullaevna.....	172
THE PROBLEM OF LEARNING OF STUDENTS-LINGUISTS UNDERSTANDING OF THE POLITICAL DISCOURSE (ON THE BASIS OF THE PHRASEOLOGICAL UNITS) Nikitina Yulia Anatolyevna.....	175
CHARACTERISTICS OF INFORMATION AND COMMUNICATION READINESS FOR PROFESSIONAL WORK CADETS OF HIGH SCHOOLS FSIN RUSSIA Ulendeeva Natalia Ivanovna, Ozersk Sergei Vladimirovich.....	179
FORMATION OF SCIENTIFIC-RESEARCH ABILITIES: EFFECTIVE APPROACHES Panasyuk Klara Abdulganievna.....	184
STUDENTS ADAPTATION TO LEARNING ABROAD UNDER ACADEMIC MOBILITY PROGRAMS Pishcherskaia Elena Nikolaevna, Filippova Viktoria Pavlovna.....	188
«FERRIS WHEEL» METHOD APPLICATION AS THE DEVELOPMENT OF INNOVATIVE PEDAGOGIC TECHNOLOGIES Plotnikov Andrei Viktorovich.....	192
PRBLEMS OF TRAINING HIGH SCHOOL STUDENTS TO THE GRADUATE ESSAY ON LITERATURE Prantsova Galina Vasilievna.....	195

OUR INCOMPETENT SOCIETY: Part II (with a discussion of some of the competencies needed to transform it) Raven John.....	198
DESIGN AND RESEARCH ACTIVITIES AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF ENGINEERING AND TECHNICAL ABILITIES AND INNOVATIVE POTENTIAL OF CHILDREN AND YOUTH IN THE ADDITIONAL EDUCATION Zhdanov Eduard Rifovich, Yafizova Regina Ahnafovna, Barinova Natalia Alexandrovna, Salimova Elena Sergeevna, Galiev Azat Faatovich.....	206
DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES OF CHILDREN WITH DISABILITIES ENROLLED IN DISTANCE LEARNING FORM IN SCIENCE LESSONS Sat Sayana Kok-oolovna, Oorzhak Choigana Kamaevna.....	210
THE SYSTEMATIC PRINCIPLE IN THE TECHNOLOGY OF MODULAR TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES Sidakova Nelly Valentinovna.....	213
CONDITION OF NEED AND MOTIVATIONAL SPHERE OF PUPILS OF THE SENIOR CLASSES Sidorova Irina Gennadievna, Horosheva Tatiana Anatolievna.....	217
USE OF ELECTRONIC MEANS FOR EDUCATIONAL PURPOSE FOR FORMING AND DEVELOPMENT OF READING SKILLS OF FOREIGN LANGUAGE PROFESSIONAL-ORIENTED TEXT Smirnova Elena Vladimirovna.....	220
FORMATION OF THE SOCIO-CULTURAL ENVIRONMENT WHEN USING THE ELECTRONIC MEANS OF EDUCATIONAL PURPOSE DETERMINING DEVELOPMENT OF THE SECONDARY LANGUAGE IDENTITY Smirnova Elena Vladimirovna.....	224
DEVELOP STUDENTS' CAPACITY FOR REFLECTION IN ASPECT OF CULTURE OF SELF-ORGANIZATION OF PERSONALITY Smolyar Antonina Ivanovna, Knyaz'kova Olesya Nikolaevna.....	228
MATHEMATICAL CULTURE OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL FACULTY Sopoeva Nellie Khazbieva.....	233
FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCES OF BACHELORS OF THE FOOD INDUSTRY IN THE STUDY OF CHEMICAL DISCIPLINES Spiridonova Marina Ivanovna, Zhadaev Artyom Yur'evich, Maksimova Irina Viktorovna.....	237
SIMULATION OF INTEGRATED INFORMATION ENVIRONMENT FOR THE FORMATION OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF SPECIALISTS IN THE TECHNICAL INFORMATION PROTECTION Stadnikov Maxim Dmitrievich.....	241
THE WAY OF ORGANASING STUDENTS' SELF-EDUCATION Stelmah Yanina Gennadievna, Kochetova Tatiana Nikolaevna.....	246
CIVIL-PATRIOTIC EDUCATION AS A PRIORITY DIRECTION OF WORK OF SCHOOL ON THE MODERN STAGE Stepanenko Natalia Alexandrovna, Mantrova Maria Sergeevna.....	250
THE CONCRETIZATION OF DIRECTIONS OF DEVELOPMENT OF SCHOOL EDUCATION IN MODERN SOCIETY Sultanova Tatyana Anatolievna.....	254
PROBLEMS OF DEVELOPMENT OF TEST MATERIALS IN ENGLISH FOR QUALITY ASSESSMENT OF EXTRACURRICULAR ACTIVITY OF PRIMARY SCHOOL LEARNERS Tatarnitseva Svetlana Nikolayevna, Rubtsova Lyubov Varlenovna.....	258
PEDAGOGICAL CONDITIONS OF EFFICIENCY DEVELOPING IN INDIVIDUAL WORK OF STUDENTS Teltevsckaya Natella Vahtangovna.....	262
PRACTICAL LESSONS ON PHYSICS (ADVANCED LEVEL) AS A METHOD OF TEACHING AND RESEARCH TRAINEES Tischenko Ludmila Victorovna.....	266
TRAINING OF ENGINEERING SPECIALISTS IN JAPAN Toporkova Olga Viktorovna.....	272
THE SUBJECT ACTIVITY APPROACH AS THE BASIS FOR THE PROFESSIONAL TRAINING OF SPECIALISTS IN SOCIAL WORK Filatova Elena Vitaljevna.....	276
«PEDAGOGICAL SECURITY» AS THE RESPONSE TO THE ACTUAL CHALLENGES OF MODERN LIFE Fomin Maxim Sergeevich.....	280
THE SPECIFICS OF INTEGRATION OF CULTURES IN THE MULTICULTURAL EDUCATION Khadzhiev Saidkhasan Magomedovich.....	283
FORMATION OF THE DESIGN COMPETENCIES OF BACHELORS PROFESSIONAL TRAINING THE EDUCATIONAL-PLANNING ACTIVITY Tsyplakova Svetlana Anatolyevna, Barinova Anna Nikolaevna, Grishanova Maria Nikolaevna, Tsareva Inessa Alekseevna.....	286
THE IMPLEMENTATION OF BLENDED LEARNING IN PHYSICS TEACHING BY LMS MOODLE Shurygin Viktor Yuryevich, Sabirova Fairuza Musovna.....	289

psychological science

FACTORS OF OPTIMIZATION OF SYSTEM ADAPTATION IN EDUCATIONAL PROFESSIONAL ACTIVITY OF THE HELICOPTER PILOT Balashova Valentina Fedorovna, Aymukhambetov Nurgan Nurlibekovic.....	294
SOCIO – PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF THE USE OF METAPHORS IN MANAGEMENT INTERACTIONS Bessonov Ivan Vladimirovich.....	297
THE STUDY OF SOCIAL AND NEUROPSYCHOLOGICAL INDICATORS OF ADAPTATION OF PRESCHOOL CHILDREN Busygina Alla Lvovna, Arkhipova Irina Vladimirovna, Phirsova Tamara Anatoljevna.....	300
PSYCHOLOGICAL FEATURES OF READINESS FOR SCHOOL OF THE CHILDREN WHO ARE VISITING AND NOT VISITING PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION Vishnyakov Alexander Ivanovich, Lopina Elena Viktorovna.....	310
GENDER FEATURES OF MANIFESTATION OF A SYNDROME OF EMOTIONAL BURNING OUT AT THE STAFF OF FIRE SERVICE Vishnyakov Alexander Ivanovich, Pashina Anastasia Yurevna.....	314
GENDER AND AGE FEATURES OF MANIFESTATION OF JEALOUSY Vishnyakov Alexander Ivanovich, Raylyan Evgenia Yurevna.....	317
AGE FEATURES OF THE INTRA- AND INTERHEMISPHERIC SYNCHRONISATION OF BRAIN ACTIVITY Gorbacheva Irina Gennadievna.....	320
WOMEN’S QUALITY OF LIFE AFTER CHILDBIRTH IN DEPENDING ON THE MODE OF BIRTH Gorkovaya Irina Alekseevna, Miklyaeva Anastasia Vladimirovna, Korgozha Maria Aleksandrovna.....	324
CONSIDERATION OF BIOSOCIAL CHARACTER OF PERSONALITY IN LEARNING ACTIVITY Guseynova Turana Akhmedaga kizi.....	328
PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF CHILDREN’S AGGRESSION AND ITS SOCIALIZATION Dil-Illarionova Tatyana Vasilyevna, Chikova Irina Vyacheslavovna.....	332
STRATEGY OF BEHAVIOR IN CONFLICT SITUATIONS FOR DIFFERENT PERSONALITY ORIENTATION (IN THE PARAMETERS ESTRAVERSIYA-INTROVERSION) Dubrovina Svetlana Valerievna, Klimontova Tatiana Anatolievna, Chepurko Yuliya Vladiclavovna.....	335
INNOVATION-ORIENTED MODEL OF TRAINING UNDERGRADUATES Ephieva Marina Konstantinovna, Salkazanova Madina Elbrusovna.....	338
DEVELOPMENT OF COMMUNICATION SKILLS AND THE ABILITY TO LISTEN FUTURE CONSULTANT PSYCHOLOGIST Efimenko Yulia Anatolievna.....	342
FEATURES OF PERSONAL SELF-ESTEEM AND ANXIETY OF YOUNGER SCHOOLBOYS THE GYPSY AND RUSSIAN ETHNIC GROUPS Chernyshova Evgeniya Leonidovna, Ivanov Dmitry Victorovich.....	346
FEATURES OF SELF-ASSESSMENT AND CHOICE OF STRATEGIES IN CONFLICT OF TRADE WORKERS Karimova Oksana Sergeevna, Koretsky Andrei Mikhailovich.....	350
DEVIANT BEHAVIOR AS RESULT OF A COMBINATION OF BIOLOGICAL, PSYCHOLOGICAL AND SOCIAL FACTORS Kirikov Aleksandr Alekseevich.....	354
FEATURES OF MENTAL DEVELOPMENT OF INFANTS WITH CONGENITAL HEART DISEASE Kiseleva Maria Georgievna.....	358
TRAINING AND PROFESSIONAL ACTIVITIES STUDENTS AND ITS SPECIFICS STUDYING IN THE CONTEXT OF THE PREPARATION OF THE UNIVERSITY FOR THE DESIGN YOUR PROFESSIONAL FUTURE Kochneva Elena Mikhaylovna, Zharava Darya Victorovna, Kostyleva Elena Anatolyevna.....	362
THE INFLUENCE OF A TEMPORAL COMPETENCE OF A PERSON ON STRATEGIES OF AN ADAPTIVE BEHAVIOR IN DIFFICULT LIFE SITUATIONS Kuzmina Olga Victorovna.....	369
NOTIONS OF REASONABLE RISK STRATEGIES AND OVERCOMING THE BEHAVIOR OF THE MILITARY CADETS Kyrlan Natalya Stanislavovna.....	373
THE RESILIENCE FACTORS OF SOCIAL SPHERE PROFESSIONALS Lotareva Taisiya Yurievna.....	376
PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF PRACTICAL PSYCHOLOGY Nefedov Ilya Anatolevich, Nefedova Irina Gennadievna.....	382
INFLUENCE OF PERSONALITY TRAITS GRADUATE SCHOOL CHOICE OF PROFILE TRAINING IN HIGH SCHOOL Nikitonova Elena Valerevna.....	384

THE USE OF SPIRAL DRAWING WITH COLORED PENCILS TO WORK WITH CHILDREN OF PRESCHOOL AGE Petrenko Svetlana Sergeevna.....	387
MEDIATION AS A MEANS OF SETTLING CONFLICTS: THE RESEARCH IN FOREIGN PSYCHOLOGY Romanova Elena Alexandrovna.....	391
THE EFFECT OF METACOGNITIVE PROCESSES ON THE ACADEMIC PERFORMANCE OF STUDENTS (FOR EXAMPLE STUDENTS OF ECONOMIC PROFILE) Samoylenko Alexander Konstantinovich, Rozhkova Julia Alekseevna, Tokmakova Anastasia Alexandrovna.....	393
PECULIARITIES OF DEVELOPMENT OF ETHNIC SELF-AWARENESS IN TERMS OF EDUCATIONAL PROCESS AS A SCIENTIFIC PROBLEM Safarova Jamila Elshad.....	396
INTELLIGENCE AND METACOGNITION IN THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF STUDENTS (IN THE CONTEXT OF SOCIAL PROBLEM-SOLVING) Serafimovich Irina Vladimirovna, Bazanova Galina Yurievna.....	400
THE PARENTS' PERSONALITY AS A DETERMINANT OF THE SOCIAL-PEDAGOGICAL NEGLECT OF THE PRIMARY SCHOOL AGE CHILD Silina Lyudmila Anatolevna.....	405
AN INDIVIDUALLY-PSYCHOLOGICAL ASPECT IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE WITH THE USE OF ELECTRONIC MEANS OF EDUCATIONAL PURPOSE Smirnova Elena Vladimirovna.....	408
SANOGENIC REFLECTION AS A MEANS OF IMPROVING ETHNOCULTURAL COMPETENCE OF TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS Kananchuk, Lidiya Aleksandrovna, Sorokovikova Irina Viktorovna.....	412
INFLUENCE OF PSYCHOSOCIAL ATTITUDES OF YOUNG ATHLETES' PERSONALITIES ON THEIR PRE-START MENTAL STATE Spesivtseva Olga Ivanovna.....	417
INTEGRATED LESSON AS A WAY OF ACTIVATION OF COGNITIVE ACTIVITIES OF STUDENTS OF PROGRAMS OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION Carichina Irina Evgenyevna, Suhoveeva Oksana Ivanovna.....	421
COMPONENTS VIABILITY PSYCHOLOGISTS AND PSYCHOTHERAPISTS Tarasova Ekaterina Vladimirovna.....	425
FEATURES OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION AND VALUE SYSTEM OF EMPLOYEES OF CRIMINAL EXECUTIVE SYSTEM OF THE CITY OF ORENBURG Trifonova Elena Aleksandrovna.....	430
THE DEVELOPMENT OF METATHINKING SUBJECTS OF DESIGN-EDUCATION THROUGH REFLECTIVE OF INFORMATION CROSS-TECHNOLOGIES Chernyavskaya Valentina Stanislavovna, Samoylenko Alexander Konstantinovich.....	434
MAIN AREAS AND METHODS OF SELF-REALIZATION OF TEACHER IN THE PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS Jeverlin Egeniya Anatolevna.....	438
RATIO OF READINESS AND PRACTICE IN PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGISTS Esterle Anton Evgen'evich.....	441
<i>sociological sciences</i>	
A STUDY OF THE FACTORS, OPPORTUNITIES AND CONSTRAINTS DEVELOPMENT INITIATIVE BUDGETING IN RUSSIA BY THE EXPERT INTERVIEW METHOD Antsyferova Inna Sergeevna.....	446
THE FACTORS DEFINING REGIONAL FEATURES OF STUDENT'S LEISURE IN TRANSBAIKALIA Babello Anatoliy Viktorovich.....	450
INSTITUTIONAL TOOLS IN MIGRATION FLOWS MANAGEMENT IN CONTEXT OF EU-TURKEY INTERACTION ON MIGRATION Boyko Alexandr Valerievich.....	454
FROM LOVE TO FRUSTRATION. SATISFACTION AND PROFESSIONAL IDENTITY OF STAFF AND YOUNG DOCTORS CENTERS FOR OUTPATIENT SURGERY IN ST. PETERSBURG Galkin Konstantin Aleksandrovich, Malakhov Igor Nikolaevich.....	457
SOCIAL FUNCTIONS OF RUMORS IN THE CONTEXT OF THE CONCEPT OF COMMUNICATIVE ROLES Gorbatov Dmitry Sergeevich, Baichik Anna Vitalyevna.....	461
ON THE ISSUE OF POLITICAL PREDICTORS TRANSFORMATION OF THE ACTUAL ETHNOPSYCHOLOGICAL STATUS (ON THE EXAMPLE OF PERSONS OF STUDENT'S AGE) Efremkina Irina Nicolaevna.....	464
COMMUNICATIVE INTERACTION OF THE REGIONAL AGENCIES AND LOCAL AUTHORITIES WITH LOCAL AND REGIONAL COMMUNITIES. RESULTS AND PROBLEMS Levkina Liliya Ivanovna.....	468

PERSONAL MATURITY AND INFANTILISM IN THE SOCIAL BELIEFS OF DIFFERENT GENERATIONS Miklyaeva Anastasia Vladimirovna.....	473
STRUCTURE, FORMATION AND DEVELOPMENT OF MOTIVATION OF ACHIEVEMENT OF SUCCESS AT THE ORGANIZATION Panina Irina Nikolaevna.....	477
THE DEVELOPMENT OF CIVIL SOCIETY AS AN ESSENTIAL ELEMENT OF THE STATE ANTI-CORRUPTION POLICY AND THE INTEGRATION OF MODERN RUSSIAN SOCIETY Tarskaya Olga Yurevna, Makeev Fedor Anatolievich.....	481
CULTURAL POLICY IN MOSCOW IN THE CONTEXT OF LEGAL DOCUMENTS OF THE LAST DECADES Cherkasova Irina Konstantinova.....	485
CORRUPTION OPPORTUNISM: EXPERIENCE PHILOSOPHICAL REFLECTION Iakovleva Elena Lyudvigovna.....	489
Conditions of accommodation of scientific materials.....	494

Дж.Равен и его вклад в психологию, педагогику и обществознание



21 июля 2016 года исполнилось 80 лет профессору Дж.Равену. От имени всех сотрудников и читателей нашего журнала мы поздравляем доктора Дж.Равена с юбилеем и желаем дальнейших творческих свершений и успехов в развитии новых научных идей, обогащающих такую область познания как социобибернетика.

Выдающийся британский психолог Джон Равен родился в Шотландии в 1936 г. в британских психологов Джона Карлайла Равена (John Carlyle Raven) и Мэри Элизабет Винд (Mary Elizabeth Wind). Степень бакалавра он получил в Абердинском университете (Шотландия) в 1959 г. Вторую учёную степень по социальной психологии - в Лондонской школе экономики в 1960 г, и степень доктора философии в области психологии - в Тринити колледже в Дублине (Ирландия) в 1982 г. Многие годы он работал в Социальной службе Британского правительства в Лондоне, и в Экономико-социальном научно-исследовательском институте в Дублине. По приглашению Института психологии Российской Академии наук Дж. Равен принял участие в научной конференции "Развитие и оценка компетентности" 20-22 апреля 1998 г. в Москве. Его визит завершился подписанием соглашений об издании переводов двух его книг:

"Компетентность в современном мире" и "Трагическая иллюзия: педагогическое тестирование" (Иностранная психология, № 10, 1998, с.58-65). В 2013 г. д-р Дж. Равен избран Почетным доктором Печского университета, одного из старейших университетов Венгрии и Европы.



Автор более 20 книг, посвященных психометрике, системам образования, компетентности в современном обществе и развитию общества на основе социобибернетике, а также более 200 статей в научных журналах. Среди книг особенно следует отметить следующие: *'Manual for Raven's Progressive Matrices and Vocabulary Scales'*, 1972 (переведена на русский язык Руководство по тестам «Прогрессивные матрицы Равена» и словарным тестам (на русский язык переведена в 2002), *'Competence in Modern Society'*, 1984 (переведена на русский язык, «Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация», 2002), *'Education, Values and Society'*, 1985; *The Tragic Illusion: Educational Testing*, 1991(переведена на русский язык Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы, 2001), *'The New Wealth of Nations'*, 1995; *'Competence in the Learning*

Society', 2001; *'Uses and Abuses of Intelligence: Studies Advancing Spearman and Raven's Quest for Non Arbitrary Metrics'*, 2008 («Употребление и злоупотребление интеллектом: исследование продвигающие поиски произвольных метрик, начатые Спирменом и Равеном») (книга объединила работы 27 авторов из разных стран).

Многие статьи д-ра Дж. Равена также опубликованы на русском и английском языке в российских журналах Вектор науки Тольяттинского государственного университета (Серия : Педагогика и психология), Азимут научных исследований (Серия : Педагогика и психология), Балтийский гуманитарный журнал, Карельский научный журнал.

Многие годы своей научной деятельности Д-р Дж. Равен посвятил исследованию природы, развития и оценки уровней компетентности людей и общества в целом. Вместе со своими сотрудниками он исследовал разнообразные глубоко взаимосвязанные темы.

1. Психометрия, тестирование с помощью «Прогрессивных матриц Равена» (ПМР).

Еще студентом социальной психологии в Лондоне, он работал со своим отцом Джоном Карлейлом Равеном (J.C.Raven, 1902-1970), автором системы тестирования «Прогрессивные матрицы Равена», над применением этих тестов в исследовании детского контингента. По данной теме им были опубликованы многие работы (www.johnraven.co.uk). Наиболее систематизированно и всесторонне результаты изложены в книге *Competence in Modern Society: Its Identification, Development and Release*. Oxford Psychologists Press, 1984) (русс. перевод «Компетентность в современном обществе», Когито-Центр, 2002). Эта работа была построена на оценках проективных тестов, разработанных Д. МакКлелландом и его сотрудниками. К основным результатам исследований в этом направлении можно считать следующие выводы:

1. Тесты RPM измеряют способность воспринимать и делать последовательные выводы. Они считаются наилучшими мерами *g*-фактора по Ч.Спирмену. Из всех мер, разработанных психологами, *g*-фактор является *единственной* характеристикой, которая обладает значительной предсказательной силой в отношении профессиональных достижений.

Исследования *g*-фактора с помощью ПМР показали:

- внутрисемейная разница в баллах составляет две трети от общей дисперсии *g*-фактора;
- оценки *g*-фактора для 11-летних предсказывают две трети социальной мобильности, как вверх, так и вниз, и многие другие вещи, включая здоровье и долголетие;
- во всех культурах, оценки резко увеличились за последние годы ("Эффект Флинна"). Следовательно, вопреки ожиданиям, *g*-фактор чрезвычайно зависит от окружающей среды. Но важные факторы окружающей среды, как

правило, не учитываются тестами. Это иллюстрируется тем, что в любой момент времени, количественные результаты тестов удивительно схожи по большинству культур, независимо от уровней экономики, образования и размера семей.

Вслед за самим Ч.Спирменом Дж. Равен указывает на вред наносимый образованию использованием тестов в педагогической деятельности. В своих работах он подчеркивает, что в то время как результаты психологических исследований с помощью тестов чрезвычайно важны, большинство практических применений «Прогрессивных матриц Равена» *весьма неэтично* (<http://www.johnraven.co.uk/>) Кроме того, Дж.Равен настаивает на том, что сведение оценки интеллектуальных способностей к одному фактору способствует безмерной легитимации и цементированию иерархических механизмов, которые разрушают нашу среду обитания с экспоненциально возрастающей скоростью.

Дж. Равен утверждает, что несмотря на то, что индивидуальные оценки «интеллекта» находятся на более высоком уровне чем ранее, наш коллективный интеллект, пожалуй, находится на самом низком уровне за всю историю. Он настаивает на том, что «интеллект» следует понимать не как индивидуальную характеристику, но как *коллективную* характеристику, которая зависит от очень многих людей, разнообразными, в основном незаметными, способами обеспечивающих, то, что может именоваться интеллектуальным климатом.

Одной из основополагающих публикаций на эту тему в последние годы является коллективная книга авторов из разных стран: *Uses and Abuses of Intelligence: Studies Advancing Spearman and Raven's Quest for Non-Arbitrary Metrics* «Употребление и злоупотребление интеллектом: Исследования развивающие идеи Ч. Спирмэна и поиски Дж. Равена, направленные на поиск обоснованных (непроизвольных) метрик»

2. Компетентность в современном обществе

Дж. Равен первым поставил проблему взаимодействия ценностей, формирования компетентности и эффективности образования и посвятил её исследованию многие свои книги и научные статьи. Многие выводы сконцентрированы в статье *'Our Incompetence Society'* (*Наше некомпетентное общество*):

- все компетентности высокого уровня имеют корни в ценностно наполненных мотивационных предпочтениях. Кроме того, личная эффективность зависит от среды, взаимодействия с мотивами индивида и включения соответствующего поведения. Это означает, что эффективность поведения зависит от индивидуального стремления приобрести как можно больше из ряда относительно самостоятельных, но и накапливаемых и взаимозамещающих, когнитивных, аффективных и мотивационных компонентов компетентности;

- способность людей участвовать в деятельности не может быть оценена в общем, независимо от мотивов – только *через* мотивы. Отсюда следует, что не имеет смысла пытаться оценить такие вещи, как «способность мыслить», «креативность» или «уверенность в себе» способом, которым психологи пытались сделать это в прошлом;

- для *описательных* рамок размышления об индивидуальных различиях необходимы методы аналогичные тем, которые найдены в химии и биологии. Мы должны определить, (1) на выполнение *каких* видов деятельности индивид сильно мотивирован, (2) влияет ли «окружение» на эти мотивы, (3) какие из компонентов компетентности индивида он проявляет при решении этих задач. Такая описательная база противостоит поискам рядов «переменных» - таких, как «интеллект», «инициативность», или «интроверсия» - профилей баллов, на основании которых ожидается адекватно описать и вычислить индивидуальные различия.



Итоговый вывод Дж.Равена сводится к тому, что концептуализация и оценка компетентности требует парадигмального сдвига в методах мышления психологов об индивидуальных различиях и их оценивании.

Кроме указания на необходимость пересмотра этой базовой широко распространенной концептуальной и измерительной теории в данной области психологии, Дж.Равен произвел важные исследования конкретных компетентностей. Примерами являются родительская, учительская и управленческая компетентности. (*Parents, Teachers and Children: A Study of an Educational Home Visiting Scheme*, 1980 (Родители, учителя и дети: Изучение системы домашнего обучения).

3. Препятствия для эффективного обучения и управления системой образования.

Исследования Дж. Равена и его коллег позволили выявить множество факторов препятствующих плодотворной работе системы образования в современном обществе. Но

самое важное открытие, которое они сделали на этом направлении, состоит в том, что выявленные факторы действуют не независимо, а образуют взаимно поддерживающую, самосохраняющуюся, саморасширяющуюся сеть или систему сил. Поиск литературы по альтернативным моделям управления оказался не очень плодотворным, и коллектив Дж.Равена разработал свою собственную модель, которая представлена в книге *Managing Education for Effective Schooling: The Most Important Problem is to Come to Terms with Values*. («Управление образованием для эффективного школьного обучения: Важнейшая проблема - определиться с ценностями»). Эта книга представляет собой сжатое резюме исследований, связанных с целями образования, непредвиденными барьерами на пути их достижения, и, зачастую неожиданными шагами, необходимыми для преодоления этих барьеров.

Одна из последних по времени работ Дж. Равена, посвященных системе образования *'Competence, Education, Professional Development, Psychology, and Socio-Cybernetics'*, 2012 («Компетентность, Образование, Профессиональное развитие, Психология и Социокибернетика», 2014, перев. О.Н.Ярыгина) отражает современный взгляд ученого на данную проблему с позиций социокибернетики.

Одной из важнейших задач для современных психологов Дж.Равен считает «переворот психологии с головы на ноги»: «До Ньютона считалось, что движущиеся объекты вели себя так или иначе в основном из-за их внутренних свойств. Они были анимированы. После Ньютона, их движение объясняется действием сети невидимых внешних сил, которые, тем не менее, могут отображаться, измеряться и использоваться. Подобная переориентация требуется в способах мышления о детерминантах человеческого поведения» (<http://www.johnraven.co.uk>)

Редколлегия

УДК 378:811.111

**ИНТЕГРИРОВАНИЕ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ ПОВЫШЕНИЯ
ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ**

© 2016

Адамко Мария Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур»*Тольяттинский государственный университет**(445020, Россия, Тольятти, улица Белорусская, 14, e-mail: hmavv@rambler.ru)*

Аннотация. В статье изложен один из способов повышения эффективности обучения английскому языку в вузе – это интегрирование учебных дисциплин. Сформулированы цель и задачи статьи. Приводится анализ исследований и публикаций, в которых рассматриваются некоторые аспекты поставленной проблемы. Обращено внимание на отсутствие базовых методических разработок по вопросам сближения и связи наук. Указывается на необходимость внедрения интегрирования учебных дисциплин в процесс обучения, особенно для формирования профессиональных компетенций. Определены компоненты интегративного подхода при ранней профессионализации иностранного языка, это: профессиональные тексты, интегрированные курсы, преподавание на английском языке профессиональных дисциплин. Подчеркивается, что обучение на интегративной основе позволяет использовать широкие технологические возможности, некоторые из них приведены в статье. В качестве примера рассматривается интегрированный курс «Эстетические свойства слова и их анализ в русском и английском языках». Говорится о тесном взаимодействии выпускающих кафедр и кафедр иностранных языков, о задачах, которые они должны совместно решать, о широком использовании в учебном процессе при интегрировании дисциплин новых форм самостоятельной работы студентов высших учебных заведений.

Ключевые слова: интегративный подход, интегрирование учебных дисциплин, английский язык, межпредметные связи, качество образования, интегрированный курс, повышение эффективности обучения, художественный текст, эстетические свойства.

**THE INTEGRATION OF ACADEMIC DISCIPLINES AS A WAY OF ENHANCING
LEARNING ENGLISH LANGUAGE IN HIGH SCHOOL**

© 2016

Adamko Maria Alexandrovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of «Theory and Methodology of Teaching Foreign Languages and Culture»*Togliatti State University**(445020, Russia, Togliatti, Belorusskaya St., 14, e-mail: hmavv@rambler.ru)*

Abstract. The article describes one of the ways of improving the efficiency of English language teaching in high school. It is the integration of academic disciplines. Formulated the purpose and objectives of the article. It provides research and analysis of publications which deal with certain aspects of the problem. It drew attention to the lack of basic teaching materials for rapprochement and communication science. Indicates the implementation of integration in the educational process, especially for the formation of professional competencies. Defined the components of an integrative approach for early professionalization of foreign language: professional texts, integrated courses, the teaching English language as professional disciplines. It is emphasized that learning on an integrative basis allows the use of wide technological possibilities and some of them given in the article. As an example discusses the integrated course “The Aesthetic properties of words and their analysis in Russian and English languages”. It refers to the close co-producing departments and the tasks of foreign languages departments that they must work together to solve a wide use during the learning process by integrating the disciplines of new forms of independent work in high school.

Keywords: integrative approach, integrating academic disciplines, English language, interdisciplinary communication, quality of education, integrated course, improving the efficiency of learning, the literary text, the aesthetic properties.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Социально-экономическое развитие нашей страны предъявляет современные требования и в сфере образования. Под влиянием растущего объема научно-технической информации непрерывно пополняется содержание образования, что приводит к увеличению числа учебных дисциплин. Многопредметность усложняет учебный процесс, разрывает научные связи, ведет к дублированию материала. Изучая проблему повышения эффективности обучения в высшей школе, мы пришли к выводу о необходимости интегрирования учебных дисциплин. Прогрессивные педагоги разных эпох – Я.А.Коменский, К.Д.Ушинский, В.А.Сухомлинский и другие, подчеркивали необходимость взаимосвязей между учебными предметами для отражения целостной картины природы, для создания истинной системы знаний и правильного миропонимания.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Идея о целесообразности интеграции содержания учебных дисциплин с целью формирования у обучаемых целостных знаний используется на практике со второй половины XX века, что отражено в работах А.И.Гурьева, М.В.Кларина, Е.Е.Минченкова, П.Г.Кулагина и других исследователей. С.В.Васильева, А.Я.Данилюк, К.Ю.Колесина,

Ю.А.Кустов и другие в своих работах предложили рассматривать сущность интеграции с точки зрения педагогической категории. Большую роль в определении специфики и возможностей установления взаимосвязей между учебными дисциплинами внесли Н.С.Антонов, А.В.Викулов, Г.В.Воробьев, Л.М.Долгополова, П.Г.Кулагин, Н.А.Провоторова, Н.И.Резник, А.В.Усова, В.Н.Федорова и другие ученые. В работах названных ученых рассматриваются межпредметные связи как дидактическое условие повышения научного уровня преподавания учебных дисциплин, а интеграция как принцип в учебно-познавательной деятельности, раскрываются дидактические и методические приемы и средства их реализации. Роль межпредметных связей и интеграции как дидактического принципа, как и его место в системе других принципов обучения, исследуется в работах (А.Я.Данилюка, И.Д.Зверева, К.Ю.Колесиной, Н.А.Ложкаревой, В.П.Максимовой, П.Н.Новикова и др.) [1]. Метод изложения учебного материала преподавателем путем включения в корпус своего основного предмета дополнительных сведений из других предметов того же или другого циклов был исследован И.Д.Зверевым и В.П.Максимовой [2]. Они рекомендовали устанавливать межпредметные связи внутри учебных циклов: гуманитарного, физико-математического, естественно-географического, художественного. Изучая интеграцию, В.С.Безрукова делает вывод, характеризующий состояние проблемы в конце XX века.

«Немногочисленные факты педагогической интеграции не исчерпывают широко распространенного явления. В целом состояние теоретической и практической педагогики говорит о нарастании в ней интегративных тенденций, о преобладании интеграции в содержательной, а не в процессуальной стороне образования, о проявлении интеграционных процессов, прежде всего, в укрупнении педагогических образований, о сложности и многообразии вариантов, видов, механизмов педагогического интегрирования» [3].

Однако, несмотря на то, что современные ученые исследуют разные стороны интеграции в учебном процессе, многие задачи не решены [4]. До настоящего времени отсутствуют базовые методические разработки по вопросам сближения и связи наук. Не выяснено до конца, какие дисциплины более приемлемы для интеграции, в основе каких лежит близость содержания тем и их логическая взаимосвязь.

Формирование целей статьи (постановка задания). Важнейшей задачей современного университетского образования является решение проблемы целостности, для чего требуются такие технологии, которые несут междисциплинарный характер. Цель статьи: рассмотреть процесс интегрирования учебных дисциплин на конкретных примерах и его влияние на эффективность обучения.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. При интегрированном обучении сходство идей и принципов прослеживается лучше, чем при обучении различным дисциплинам в отдельности, так как при этом появляется возможность применения получаемых сведений одновременно в различных областях – теоретической, практической и прикладной. Интегративный подход предполагает равномерное, равноправное соединение родственных тем всех дисциплин, изучение которых взаимно переплетается на каждом этапе обучения студентов. Он призван донести до сознания студентов общность предметов одного цикла, а также показать специфику содержания и методов науки в каждом учебном предмете [5]. Можно выделить несколько направлений интегрирования учебных дисциплин и повышения эффективности образования.

Во-первых, это использование интегрированных курсов, что позволяет познавательные цели подчинить установкам более широкого плана, в первую очередь формированию профессионально значимых качеств обучающегося. При моделировании основных компонентов подобных курсов необходимо ориентироваться на современные технологии [6]. Нами был разработан интегрированный курс «Эстетические свойства слова и их анализ в русском и английском языках». Данный курс предполагает расширение и углубление знаний, выработку дополнительных умений и навыков по анализу и интерпретации художественного текста, их систематизацию. Для эффективного внедрения разработанной модели в практику на подготовительном уровне решались следующие организационно-педагогические задачи:

1. Выявлялись формы учебного процесса, которые способствовали эффективному формированию профессиональных компетенций. Приоритет отдавался системе практических занятий и самостоятельной работе студентов при подготовке к ним.

2. Подбирались тексты, разрабатывалась система упражнений и заданий для каждого уровня анализа, направленная на формирование компетенции филологического анализа и интерпретации художественного текста в исследуемом ракурсе.

3. Создавался алгоритм анализа эстетических свойств слова.

4. Разрабатывалась последовательность интеграции при изучении эстетических свойств слова в учебном процессе.

5. Выявлялась потребность в методической составляющей [7].

Для введения курса были выбраны две дисциплины: «Филологический анализ художественного текста» и «Иностранный язык». Обе дисциплины в качестве обучающей единицы используют художественный текст [8], а овладение анализом зарубежных и отечественных художественных текстов позволило расширить профессиональную компетентность филологов. Кроме того, у студентов значительно расширился лексический запас английского языка. Более подробно разработка и внедрение интегрированного курса в учебный процесс была представлена автором в диссертации [1]. В ходе интегрирования двух дисциплин, как показала диагностика полученных в процессе исследования данных, повысилась профессиональная компетентность студентов направления подготовки «Филология» посредством формирования компетенции филологического анализа и интерпретации художественного текста. Подробно с результатами исследования можно ознакомиться в работе [9].

Во-вторых, это использование интегрирования в образовательном процессе, нацеленном на формирование профессиональной компетентности студентов средствами иностранного языка с использованием межпредметных связей [10, 11], чему предшествует: а) определение структурно-логических связей учебных дисциплин профильного и языкового цикла; б) выделение компонентов, которые подлежат интегрированию; в) выявление условий, способов и глубины интеграции [12].

Интеграция нескольких дисциплин (иностранного языка и дисциплины по профессии) становится возможной в процессе профессионализации английского языка [13]. Такой подход предполагает изучение нескольких профильных дисциплин на английском языке, что позволяет значительно увеличить количество аудиторных часов по иностранному языку, а также знакомить студентов с новыми для них темами, подходами, методами, существующими в той профессии, которую они изучают. Например, уже сегодня для автомобильных направлений подготовки в отдельных вузах преподают на английском языке такие небольшие курсы, как «Устройство автомобиля», «Конструкция автомобиля», «История автомобиля», «Современное автомобилестроение» и т.д., которые могут выступать как курсы по выбору или быть интегрированными в профильную и языковую дисциплины, что более эффективно.

В исследованиях ученых, занимающихся практическим внедрением межпредметных связей, отмечается эффективность взаимодействия преподавателей кафедр между собой [14-16]. При тесном взаимодействии выпускающих кафедр и кафедр иностранных языков определяются профильные дисциплины целесообразные для изучения на английском языке; адаптируются методики преподавания и выявляются общие проблемы и вопросы для дисциплин, анализ которых позволяет создать общие программы учебного процесса и разработать методические рекомендации, курсы лекций, практикумы, а также другие обучающие материалы [17-28].

Такой междисциплинарный альянс, по определению А.А.Вербицкого, является значимым условием интегративного подхода в учебной деятельности.

В-третьих, это широкое применение в образовательном процессе новых форм работы студентов, в том числе самостоятельной:

- работа с профессиональными текстами (поиск, чтение, пересказ, отбор и регистрация неизвестных слов, профессиональных терминов в словники). В связи с тем, что термины различных областей науки и техники, функционирующих в сфере профессионального общения, составляют наиболее ценную и информативную часть лексической системы языка науки [29], знание профессиональной терминологии дает возможным лучше понять данную область. В качестве приоритетных

средств обучения предполагается использование научной, технической и популярной литературы, видео- и аудиоматериалы, интернет ресурсы, академический обмен за рубежом. Главными источниками иностранной терминологии для студента остаются тексты профессиональной направленности и отраслевые словари, неполнота и недостаток которых ощущается в настоящее время весьма остро. Данное положение требует незамедлительного решения;

- семинарские занятия, организованные как процесс диалогического общения участников, что предполагает наличие различных точек зрения. Студенты ориентированы на поиск правильных ответов в различных концепциях по вопросам, подлежащим обсуждению;

- проведение конкурсов на лучший перевод или пересказ текста по направлениям подготовки, мини конференций, круглого стола, например кафедры дизайна и английского языка предлагают тему, а студенты делают доклады на английском языке по теме конференции или круглого стола с приглашением преподавателей двух кафедр. Для лучшего понимания текста во время выступления демонстрируются слайды с дополнительной информацией.

Могут стать хорошей традицией методические заседания кафедры с докладами преподавателей по вопросу обучения студентов, например, юридического института или др., чтению литературы по специальности. Для активизации подобной работы необходимо объединить интересы преподавателей и повысить их заинтересованность в реализации проекта, чтобы научить студентов владеть технологиями извлечения информации из профессиональных текстов и навыками написания обзоров, докладов, научных статей, тезисов, аннотаций, резюме. Все это будет способствовать улучшению качества обучения, внедрению интегративного подхода, получению целостного образования.

Выводы исследования и перспективы дальнейших исследований данного направления. Таким образом, интегрирование учебных дисциплин, как показывает практика, способствует повышению эффективности высшего образования. Дальнейшее направление научных исследований в области интегративного подхода в образовании видится нам в разработке таких методик, где интегрирование двух дисциплин – иностранного языка и предмета по конкретному направлению подготовки становится возможным в процессе ранней профессионализации английского языка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Адамко М.А. Формирование профессиональной компетенции студентов направления подготовки бакалавров «Филология» на основе интегративного подхода: Дис. канд. пед. наук. Тольятти, 2013. С. 36-81.

2. Зверев, И.Д., Максимова В.П. Межпредметные связи в современной школе. М.: Педагогика, 1981. 160 с.

3. Безрукова, В.С. Педагогическая интеграция: сущность, состав, механизм реализации // «Интегративные процессы в педагогической теории и практике». Свердловск, 1990. С. 10-16.

4. Интеграция гуманитарных, фундаментальных и профессиональных знаний в образовании XXI века // Сб. трудов научно-методической конференции ч. 1-2. Новочеркасск, 2002. С. 149-153.

5. Гриценко, Л.И. Теория и практика обучения: интегративный подход. М.: Издательский центр «Академия», 2008. 240 с.

6. Педагогические технологии: учеб. пособие для студентов педагогических специальностей – Ростов на Дону: Издательский центр «МарТ; Феникс», 2010. 333 с.

7. Адамко М. А. Английский язык для филологов (практикум). [Электронный ресурс]. Тольятти: Изд-во ТГУ, 2016. 1,5 МБ.

8. Адамко М.А. Интерпретация художественного АНИ: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4(17)

текста как общепрофессиональная компетенция студентов при интегративном подходе к взаимосвязанному обучению русскому и английскому языкам в вузе // Текст: филологический, социокультурный, региональный и методический аспекты. Материалы IV Международной научной конференции. Тольятти: ТГУ, 2011. Ч. II. С. 338-343.

9. Адамко М.А. Анализ результатов исследования процесса формирования профессиональной компетенции у студентов – филологов на основе интегративного подхода // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2014. №1 (27). С. 193-197.

10. Демьяненко Н.В. К вопросу о содержании обучения профессиональному иностранному языку в техническом вузе в условиях инновационного образования // Молодой ученый. 2010. №3. С. 272-274.

11. Максимова, Б.Н. Межпредметные связи в процессе обучения. М.: Просвещение, 2000. 191 с.

12. Адамко М.А. Особенности обучения английскому языку в вузе в современных условиях // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2015. № 3-2 (33-2). С. 283-288.

13. Кульневич С.В. Современный урок: учеб. пособие для учителей, методистов, руководителей учебных заведений, студентов пед. учеб. заведений, слушателей ИПК. - Ростов-н/Д: Изд-во «Учитель», 2005. С. 272-274.

14. Толковый словарь русского языка / под ред. Д.Н. Ушакова. М.: Изд-во «ИДДК», 1995. С. 47-49.

15. Тараносова Г.Н., Якушева Т.С. Научная межкультурная коммуникация и психолого-педагогические особенности ее развития в условиях рынка // Вестник Волжского университета им. В.Н. Татищева. 2015. №3 (34). С. 257-265.

16. Безрукова В.С. Интеграционные процессы в педагогической теории и практике. Екатеринбург, 2004. С. 18-23.

17. Смирнова Е.В. Дидактические цели использования средств информационных технологий для развития умений иноязычной деятельности в процессе обучения английскому языку // Карельский научный журнал. 2014. № 4. С. 82-88.

18. Никитина Ю.А. Формирование умений аудирования ямайского варианта английского языка // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 4. С. 27-30.

19. Куликова И.В. Разработка спецкурса «Английский язык для исследователей» // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. Т. 1. № 2 (18). С. 55-59.

20. Мамушкина С.Ю. Междометные эвфемизмы в русском и английском языках // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 4 (13). С. 33-36.

21. Гарифова О.А. Изучение сравнений в английском языке (иностранному языку у будущих бакалавров сервиса и туризма) // Поволжский педагогический вестник. 2014. № 3 (4). С. 18.

22. Михайлюков Л.В. Предложно-переходные глаголы с фазисным значением в современном английском языке // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 3 (12). С. 20-22.

23. Раскачкина Е.В., Варникова О.В. Цель обучения иностранному языку студентов технического вуза как педагогическая проблема // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. Т. 1. № 2 (18). С. 59-65.

24. Метелева Л.А. Формирование коммуникативной компетентности как средство развития ситуативной адаптивности студентов в процессе обучения иностранному языку // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 2. С. 45-47.

25. Тимирясова Л.Б. Особенности преподавания иностранных языков в сфере гостинично-туристического бизнеса // Карельский научный журнал. 2013. № 4. С. 103-105.

26. Артамонова Г.В. Чтение как важнейшее звено

при изучении иностранных языков // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 4. С. 7-12.

27. Кондаурова И.К. Перспективы организации профессиональной подготовки будущих учителей // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2015. № 3 (12). С. 25-27.

28. Ясаревская О.Н. Технология разработки учебных модулей по иностранному языку на основе ФГОС 3 поколения // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. № 8 (12). С. 162-167.

29. Кравцова Е.А. Иностранный язык как средство деловой, специальной и межкультурной коммуникации // Актуальные проблемы теоретической и прикладной лингвистики и оптимизация преподавания иностранных языков: материалы III Международной научной заочной конференции. Тольятти: Изд-во ТГУ, 2012. 102 с.

УПРАВЛЕНИЕ РИСКАМИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОБЪЕДИНЕНИЯХ

© 2016

Александрова Екатерина Александровна, доктор педагогических наук, профессор,
заведующий кафедрой методологии образования

*Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского
(410012, Россия, Саратов, ул. Астраханская, 83 e-mail: alexkatika@mail.ru)*

Максимова Елена Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков
*Саратовский социально-экономический институт (филиал) Российского экономического университета
(410003, Россия, Саратов, ул. Радищева, 89 e-mail: maksimolena@yandex.ru)*

Аннотация. Анализируются риски развития образовательных объединений. Они рассмотрены как потенциальная ситуация неблагоприятного развития деятельности в любом направлении работы образовательного объединения. Образовательное объединение представлено совокупностью разнопрофильных организаций общей отраслевой направленности. На основе компонентного состава системы профессионального образования предложена классификация рисков на агломерационные, информационные, социально-экономические, инфраструктурные, организационные, поведенческие. Приведены примеры для каждой группы рисков. Управление рисками представлено как процесс, состоящий из пяти взаимосвязанных этапов: идентификация, выбор методов управления, разработка программы управления, оценка результатов. Содержание каждого этапа показано в виде вопросов, требующих решения со стороны администрации. Сделан вывод о системном характере управления рисками. Показано, что наличие рисков не является преградой для развития объединения. Напротив, разработка стратегического плана реагирования на риски позволяет перевести данную категорию из разряда проблем в разряд потенциала развития. Основные положения статьи могут быть использованы в научной деятельности для исследования феноменов «риск», «образовательный риск» и в управленческой деятельности для оптимизации уровня риска в образовательных организациях или объединениях.

Ключевые слова: риск; классификация рисков; управление риском; программа управления риском; образовательное объединение.

RISK MANAGEMENT IN EDUCATIONAL UNIONS

© 2016

Aleksandrova Ekaterina Aleksandrovna, doctor of pedagogical sciences, professor,
head of the chair "Methodology of Education"

*Saratov State University of N.G. Chernyshevsky
(410012, Russia, Saratov, Astrakhanskaya street, 83, e-mail: alexkatika@mail.ru)*

Maksimova Elena Aleksandrovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the foreign languages chair
*Saratov Socio-Economic Institute of Plekhanov Russian University of Economics
(410003, Russia, Saratov, Radischev street, 89, e-mail: maksimolena@yandex.ru)*

Abstract. Risks of the educational unions are analyzed in the article. They are described as potential situations of unfavorable development in any direction of educational unions' work. An educational union is shown to be a combination of the organizations of different profiles within the same field. Based on the components of the system of professional education, the classification of the risks is worked out. It includes the following types of risks: of agglomeration, informational, socio-economic, infrastructural, organizational, and behavioral. Examples for each type are supplied. Risk management is shown as a five-stage process: risk identification, the choice of risk management methods, risk management program creation, the program realization, and results estimation. Each stage is presented as a set of questions for the management of educational unions. The conclusion is drawn that risk management requires the systemic approach. It is shown that risks are not impediments for the development of the unions. On the contrary, having strategic plans to react on risks gives an opportunity to shift this category from problems to the potential for the development. The main ideas of the article can be used in scientific researches to study phenomena risk, educational risk. They can also be applied to managerial activity to optimize risk level in educational organizations and unions.

Keywords: risk; risk classification; risk management; program of risk management; educational unions.

Появление рыночных механизмов в экономике и их переход в другие сферы обусловило привычность и широкое распространение термина «риск». Традиционно он определяется в юридическом, финансовом, коммерческом смыслах. Вне зависимости от специфики сферы употребления термина риск всегда предполагает возможность потерь, вероятность несоответствия намеченному курсу развития.

Система профессионального образования также подвержена рискам. Наиболее очевидны те, с которыми сталкиваются субъекты профессионального образования. Для студентов, например, актуален риск невостребованности специальности на рынке труда из-за изменения его конъюнктуры или риск получить образование низкого качества. Работодатель рискует финансовыми затратами на переобучение работников, если их квалификация не соответствует востребованному уровню. Для общества рискованна ситуация социальной напряженности при неадекватном функционировании рынка труда и невозможности для выпускников ссузов и вузов найти работу. Государство подвержено риску безработицы из-за несимметричного покрытия кадровых потребностей отраслей хозяйства, а также риску неэффективного использования средств на подготовку специ-

алистов. В образовательных организациях и их объединениях встречаются интересы всех субъектов системы профессионального образования, поэтому вероятность рисков возрастает многократно.

Мы рассматриваем образовательные объединения как совокупность образовательных, научных организаций, производственных единиц, социальных и культуропорождающих заведений, которые кооперируются на основе отраслевой принадлежности, общих целей развития, для влияния на региональную среду или ради получения каких-либо преимуществ. Риск развития образовательного объединения – это возможность возникновения неблагоприятной ситуации в любом направлении деятельности или отклонение действительного результата работы объединения от предполагаемого результата.

Управление рисками является одним из направлений деятельности руководителей образовательных организаций и объединений. А.А. Коростелев провел исследование управления в образовательных и социальных системах и пришел к выводу, что основная цель управления – эффективное использование ресурсов для достижения оптимального результата, а результативность данного процесса следует оценивать по мере достижения ожи-

даемого состояния. В зависимости от специфики решаемых задач он предлагает выделить четыре уровня управления: социальное управление как высший уровень, управление образованием как системой, управление школой как системой более низкого порядка, управление процессами [1; 2; 3]. В таком разделении управление рисками следует анализировать как управление процессами, которое, однако, тесно связано с управлением целой организацией.

Поскольку риск перманентно сопровождает деятельность, факторов, его порождающих, множество. Предлагаем классифицировать их на основе компонентного состава системы профессионального образования. Структурные компоненты системы (организационный, содержательный, управленческий) и ее функциональные компоненты (конструктивный, проектировочный, коммуникативный) присутствуют в объединениях в виде отдельных элементов и связей между ними. Каждый компонент потенциально может иметь специфические риски.

Организационный элемент – это структура объединения, совокупность составляющих его организаций. Связи между ними обуславливают *риски агломерации* (недостаточная координация и кооперация в деятельности членов объединения, некорректный выбор метода создания объединения и др.). Содержательный элемент представлен реализуемыми образовательными программами, научными проектами, условием продуктивной работы над которыми является эффективный обмен информацией. Следовательно, образовательное объединение подвержено *информационным рискам* (неактуальность информации, ее достоверность, искажение или несогласованность предоставляемых данных и др.). Управленческий элемент предполагает меры обеспечения доступа населения к получению образования и образовательных услуг, что актуализирует *социально-экономические риски* (изменение социально-экономических условий в государстве или регионе, переориентация потенциальных студентов на другие образовательные организации, усиление конкуренции среди организаций профессионального образования и др.).

Конструктивный элемент системы профессионального образования определяет налаживание взаимосвязей между составляющими образовательное объединение организациями, что сопряжено с *инфраструктурными рисками* (отсутствие или недостаточное развитие научно-образовательной инфраструктуры, отсутствие заказа на обучение специалистов под потребности предприятия и др.). Проектировочный элемент предполагает проектирование развития образовательного объединения, что подвержено *организационным рискам* (отсутствие стратегии развития, выбор ошибочных приоритетов развития, недооценка масштаба необходимых для объединения изменений и др.). Коммуникативный элемент – это приемы эффективной коммуникации, которую могут осложнить *поведенческие риски* (противостояние корпоративных культур, оппортунистический настрой сотрудников др.).

Вопросы экономического регулирования деятельности образовательных объединений сознательно не переведены в категории рисков, поскольку являются предметом научного интереса и исследования для экономистов.

Как видим, образовательные объединения подвержены немалому количеству рисков, что, однако, не означает препятствий для их развития. Пришедшая из сферы бизнеса аксиома – риск всегда есть в любой деятельности – дополняется еще и той, что риск управляем. Управление рисками, или риск-менеджмент, под которым традиционно понимают изучение и осуществление процесса принятия и проведения в жизнь решений, направленных на снижение вероятности риска и минимизацию потенциальных в связи с ним потерь, является отдельным направлением в экономике. Некоторые исследователи, в частности, Ю.А. Афонин, Л.В. Орлова

акцентирую значимость роли руководителя в принятии решений относительно развития организации. Они показывают, что для эффективного исполнения управленческих функций (в том числе и управления рисками) руководитель должен иметь развитые когнитивные способности, способность работать «с людьми и посредством людей», технические навыки (индивидуальные в зависимости от сферы деятельности) [4].

Теоретические основы и практические разработки риск-менеджмента могут быть адаптированы и для системы профессионального образования [5-13], что особенно актуально в свете коммерциализации деятельности профессиональной школы.

Прежде всего, риск выполняет ряд важных функций. К наиболее существенным функциям риска Н.Н. Макарова относит следующие:

- инновационная, связанная с поиском нетрадиционных решений возникающих проблем;
- регулятивная, которая может иметь конструктивную форму (если преодолеваются стереотипы деятельности) или деструктивную (если принимаются неоправданно смелые решения);
- защитная, предполагающая выработку терпимого отношения к возможной неудаче;
- аналитическая, означающая анализ множества альтернатив развития и выбор оптимального направления [14, С.6].

Этапы управления рисками несколько разнятся в работах исследователей риска, что обусловлено содержанием каждого из этапов. Например, выявление рисков и оценка их вероятности могут входить в один этап или быть разделены на два в разных источниках. Мы не будем проводить детальный сопоставительный анализ, тем более что логика процесса управления рисками у исследователей общая. На основе популярных исследований по риск-менеджменту определены пять этапов управления рисками:

- 1) идентификация рисков (выявление, оценка вероятности, прогнозирование последствий);
- 2) выбор методов управления рисками (анализ альтернативных методов, выбор оптимальных);
- 3) разработка программы управления рисками (на основе отобранных методов планируются мероприятия для снижения вероятности рисков и сокращения их негативных последствий);
- 4) реализация разработанной программы (проведение запланированных мероприятий на практике);
- 5) оценка результатов управления рисками (корректировка программы при необходимости) [15; 16].

Прежде чем характеризовать каждый этап применительно к образовательным объединениям, отметим работу Т.А. Абрамовских, которая разработала компоненты управления рисками в деятельности образовательных организаций. Она в своем исследовании опирается на шесть компонентов: 1) научно обоснованное прогнозирование вариантов развития организации, 2) прогнозирование позитивных результатов, 3) прогнозирование негативных последствий деятельности, 4) определение точек повышенного риска, 5) оценки степени риска, 6) определение способов уменьшения негативных последствий риска [17, С.86]. Приведенный подход важен для нас своей методологической основой. Исследователь обращает внимание на необходимость определения критических точек в ситуациях риска – крайностей и повышенного риска.

Заметим, что необходимость осуществлять управление на научной основе не раз подчеркивалась в педагогических исследованиях [18-27]. Например, Н.Н. Коваль доказала, что если аналитическая деятельность руководителя образовательной организации имеет научное обоснование, образовательная система вероятнее всего перейдет в более качественное состояние [28]. Е.А. Максимова предложила использовать фреймворк подход в управлении образовательной организацией для

структурирования этого направления деятельности руководителя [29].

Рассмотрим каждый из пяти выделенных этапов управления рисками в образовательных объединениях. На *этапе идентификации риска* он выявляется, оценивается вероятность его возникновения, и прогнозируются последствия. Перед администрацией объединения встает ряд существенных вопросов:

Какие именно риски (агломерационные, информационные, социально-экономические, инфраструктурные, организационные, поведенческие) потенциально могут повлиять на работу отдельной организации и всего объединения? Например, в кластере, объединяющем множество организаций общей отраслевой направленности, но разных форм собственности и рода деятельности, агломерационные риски преобладают, а поведенческие риски минимальны. В университетском же комплексе, особенно на стадии становления, поведенческие риски способны оказать серьезное влияние на работу организации.

Являются ли потенциальные риски изолированными или взаимосвязанными? Как правило, риски в образовательных организациях все же взаимосвязаны. Так, выявленные инфраструктурные риски могут актуализировать социально-экономические: неразвитость образовательной инфраструктуры сформирует негативное общественное мнение об организации и возможно переориентирует абитуриентов на иные организации, реализующие те же образовательные программы. В свою очередь, это повлияет на организационные риски (возникнет опасность закрытия специальностей) и поведенческие (станет вероятным сокращение профессорско-преподавательского состава).

На основании каких источников следует судить о наступлении события риска? Например, социальный риск ненабора специальности/направления подготовки можно идентифицировать еще в процессе профориентационной работы, проведения дней открытых дверей. В этом случае могут быть приняты меры оптимизации уровня названного риска. Если же он выявляется уже в приемную кампанию, негативные последствия будут сложнее минимизировать.

Каков наиболее пессимистичный сценарий развития организации при наличии риска? Каков наиболее оптимистичный сценарий? Например, идентифицирован инфраструктурный риск отсутствия заказа на подготовку специалистов в образовательно-производственном объединении. Пессимистичным сценарием будет вынужденная необходимость закрыть специальность, оптимистичным – открытие новых направлений подготовки. Реалистичное же направление развития, как нам видится, находится между этими крайностями. В частности, оно может быть связано с диверсификацией образовательных программ при сохранении отраслевой идентичности образовательной организации.

На первом этапе фактически закладывается информационная база для дальнейшего управления рисками, которая будет пополняться в процессе работы. На практике все процедуры, связанные с управлением рисками взаимопроницают и дополняют друг друга. Мы декомпозируем их только с исследовательской целью.

Выбор методов управления рисками предполагает анализ множества альтернативных вариантов и определение оптимальных в конкретной ситуации. В практике риск-менеджмента распространены такие методы управления как уклонение (отказ от риска), сокращение (уменьшение размера потерь), дифференциация (разделение риска), передача. Следовательно, у администрации возникают следующие вопросы:

Является ли риск приемлемым? Если да – планируются меры его снижения, если нет – меры предупреждения. Вернемся, к примеру, к риску ненабора специальности. Для образовательной организации он, как правило, неприемлем, поэтому принимаются меры его

предупреждения. Может быть активизирована профориентационная работа с абитуриентами, проведены мероприятия, направленные на повышение привлекательности специальности и формирование положительного общественного мнения о ней. Или же могут быть снижены проходные баллы. Однако это повлечет низкий уровень усвоения программы и в недалекой перспективе может спровоцировать агломерационный риск расторжения отношений с партнером-работодателем.

Какие методы управления в актуальной ситуации, определяемой рядом социально-экономических, финансовых, инфраструктурных, организационных и иных условий, будут наиболее эффективны? Например, при управлении информационными рисками, связанными с вероятностью получения недостоверной, искаженной, неактуальной информации, метод отказа (уклонения) от риска неэффективен, поскольку означает прекращение сотрудничества между членами образовательного объединения. Действенными методами станут предотвращение и снижение выраженности риска. В частности, может быть иначе устроена система коммуникации, усовершенствован документооборот и т.д.

Фактически предпринимается попытка оптимизировать деятельность организации в условиях множества ограничений и условий. В результате проясняется политика руководства в отношении ситуаций неопределенности и рискованной деятельности.

На *этапе разработки программы управления рисками* отобраны как наиболее эффективные методы сводятся воедино и на их основе планируются мероприятия для оптимизации уровня риска – его избегания или минимизации вероятных негативных последствий. Руководители отвечают на вопросы:

Какие превентивные меры могут быть предприняты для недопущения риска? Например, недопущение поведенческих рисков (по крайней мере, их минимизация) при формировании образовательного объединения по принципу ресурсного центра предполагает масштабные превентивные меры. Например, Б.А. Левин приводит данные о создании университетского комплекса в транспортной отрасли: на подготовительном этапе руководители университета объехали все города, где расположены филиалы МИИТа (Московского государственного университета путей сообщения). Они встречались с администрацией и трудовыми коллективами, вели разъяснительную работу, обсуждали вопросы психологической и социальной адаптации к новым условиям. В результате был образован крупнейший отраслевой университетский комплекс в России, в котором трудятся свыше 126 тысяч сотрудников [30].

Если событие риска все же наступило, и он оценен как приемлемый – что может быть сделано для наиболее эффективного управления возникшей ситуацией? Если превентивные меры оказались неэффективными, и часть сотрудников уволилась, руководство может акцентировать внимание на повышении квалификации оставшихся. В частности, могут быть реализованы программы повышения квалификации в современных педагогических технологиях.

Реализация разработанной программы связана с практическим осуществлением запланированных мероприятий. В русле разработанной стратегии принимаются частные процедурные, технические решения:

Какие конкретно мероприятия будут реализованы в тот или иной период?

Каковы сроки проведения мероприятий?

Какие ресурсы могут быть привлечены к их проведению?

На кого возложена ответственность за исполнение принятых решений?

Оценка результатов управления рисками и корректировка программы представляет собой рефлексивный этап, обеспечивающий обратную связь в процессе управления рисками. Его своевременное и корректное

проведение придает гибкость и адаптивность процедур управления рисками, поскольку позволяет вносить изменения в разработанную программу «по ходу деятельности». На этом этапе решения требуют вопросы:

Какие факторы вызвали наиболее выраженные риски? Корректно ли они были определены на этапе идентификации? Требуется ли внести коррективы в программу управления рисками?

Была ли реализованная программа управления рисками эффективной?

Все ли мероприятия, реализованные в программе, оказались действенными для защиты от неблагоприятных событий? Следует ли их пересмотреть?

То есть обновляется и дополняется информация о рисках, собранная на первом этапе. Более полные, подтвержденные практикой данные позволяют принимать адекватные решения относительно оптимизации уровня риска.

В заключение упомянем работу, Н.Н. Коваль, которая суммировала различные подходы к управлению и выяснила, что оно может рассматриваться как деятельность, процесс, воздействие, взаимодействие и сотрудничество [28]. В нашем исследовании управление рисками преимущественно рассматривается как деятельность руководителей образовательных объединений. В то же время оно представлено как пятиступенчатый процесс, ориентированный на воздействие на неблагоприятные факторы и как сотрудничество руководителей разных организаций, входящих с объединение. То есть управление рисками носит системный характер. Отдельные мероприятия, проводимые «от случая к случаю», вне логики пятиступенчатого процесса риск-менеджмента, маловероятно положительно повлияет на работу образовательной организации или объединения. И напротив, наличие стратегического плана реагирования на риски, владение технологиями прогнозирования рисков даст возможность улучшить качество профессионального образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Коростелев А.А. Стратиграфия уровней управления в социальных и образовательных системах // Вектор науки Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2010. № 3. С. 75-78.
2. Коростелев А.А. Особенности «пирамиды целей» в управлении образовательным учреждением // Вектор науки Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2010. № 2. С. 67-71.
3. Коростелёв А.А. Технология обучения педагогических кадров аналитической деятельности / автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Тольятти, 2003
4. Афонин Ю.А., Орлова Л.В. Профессиональные качества современного лидера-управленца: социологический анализ: Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 3 (12). С.59-63.
5. Сидорова А.К. Понятие, сущность и факторы, влияющие на возникновение экономических рисков // Карельский научный журнал. 2012. № 1. С. 30-32.
6. Затолокин И.А. Виды рисков // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2013. № 3. С. 7-11.
7. Коваленко О.Г., Колачева Н.В. Теоретические основы финансового менеджмента // Вестник НГИЭИ. 2015. № 1 (44). С. 25-29.
8. Бойко В.И. Теоретические основы формирования менеджмента и регионального управления в сфере культуры // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 1 (10). С. 157-160.
9. Бердникова Л.Ф. К вопросу снижения рисков инвестиционно-инновационной деятельности организации // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2013. № 4. С. 11-13.
10. Юшкин С.Н. Специфика бюджетных рисков территории и пути их минимизации // Актуальные проблемы экономики и права. 2013. № 1 (25). С. 189-194.

11. Ерилин С.А., Лятин А.В. Аспекты формирования кредитного риска как экономической категории // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2014. № 4. С. 23-25.

12. Юрлова Н.С., Скачок И.В. Управление рисками // Вестник НГИЭИ. 2014. № 3 (34). С. 95-98.

13. Паршакова Ю.А. Социологические теории общества риска в контексте феномена благотворительности // Карельский научный журнал. 2015. № 3 (12). С. 67-71.

14. Макарова Н.Н. Риск-менеджмент (методология управления рисками в организации). – Томск: Издательство Томского политехнического университета, 2009. 88 с.

15. Балабанов И.Т. Риск-менеджмент. М.: ФиС, 1996. 192 с.

16. Риск-менеджмент в учреждениях социальной сферы, культуры и образования / Под ред. М.А. Беляевой, Н.В. Шрамко. Екатеринбург, 2014. 170 с.

17. Абрамовских Т.А. Управление рисками внедрения профессионального стандарта «педагог» в деятельность образовательных организаций // Управление образованием: теория и практика. 2015. № 4 (20). С.84-93.

18. Ковальчук Е.С. Кадровые стандарты педагогических лидеров в школах стран западной Европы // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 3. С. 39-44.

19. Страхова О.А., Фейгин Г.Ф., Аверина Е.А. Швейцарская модель управленческой культуры // Актуальные проблемы экономики и права. 2014. № 1 (29). С. 150-155.

20. Гроссман И.Б. Модель подготовки будущих педагогов профессионального обучения к управленческой деятельности // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. Т. 2. № 2 (18). С. 43-48.

21. Коростелев А.А., Комар Т.В. Управление информационными потоками в аналитической деятельности // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2012. № 1. С. 42-45.

22. Холомина О.А., Курилова А.А. Молодежный парламент как механизм формирования резерва управленческих кадров // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 3. С. 96-98.

23. Ярыгин О.Н., Коростелев А.А. Системная динамика как основа современной управленческой компетентности // Актуальные проблемы экономики и права. 2014. № 4 (32). С. 196-205.

24. Афонин Ю.А., Галкина О.В. Управленческая культура как фактор перехода к новой концепции управления «человеческим ресурсом» // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2015. № 1 (10). С. 13-16.

25. Пудовкина Н.Г., Коростелев А.А., Ярыгин О.Н. Аналитическая компетентность и уровни реализации аналитической функции управления / Монография / Тольятти, 2011.

26. Желнина Е.В. Методологические принципы социально-управленческого моделирования в сфере инновационной активности // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 2 (11). С. 138-142.

27. Комаров А.В., Брюханов Д.Ю. Влияние компетентностей руководителя на эффективность деятельности организации // Актуальные проблемы экономики и права. 2015. № 4 (36). С. 131-140.

28. Коваль Н.Н. О существующих подходах к классификации функций управления // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 3 (12). С.18-22.

29. Максимова Е.А. Фреймовый подход в управлении учреждением профессионального образования // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2012. № 2. С.228-231.

30. Левин Б.А. Университетский комплекс: проблемы и решения // Железнодорожный транспорт. 2009. № 9. С.61-67.

ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОГО ТУРИЗМА

© 2016

Алексеева Елена Васильевна, магистрант 2 курса группы MSOT-15 кафедры спортивно-оздоровительного туризма и массовых видов спорта института физической культуры и спорта

Колодезникова Сардаана Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры спортивно-оздоровительного туризма и массовых видов спорта института физической культуры и спорта

*Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова
(677000, Россия, Республика Саха (Якутия), Якутск, улица Кулаковского, 48, e-mail: kolsar@mail.ru)*

Аннотация. В современном мире развитие туристской индустрии стало одним из приоритетных направлений государственной политики. Республика Саха (Якутия) является частью совокупного туристского рынка России как один из наиболее привлекательных для туризма субъектов федерации, обладает уникальными по содержанию и огромными по масштабам туристско-рекреационными ресурсами. Несмотря на это, проблемы развития социального туризма как одного из направлений туристской индустрии стоят достаточно остро. В Федеральном законе «Об основах туристской деятельности в Российской Федерации» от 24.11.1996 г. № 132-ФЗ говорится, что: «туризм социальный – туризм, полностью или частично осуществляемый за счет бюджетных средств, средств государственных внебюджетных фондов (в том числе средств, выделяемых в рамках государственной социальной помощи), а также средств работодателей». Иными словами, социальный туризм – это любой вид туризма, расходы на который полностью или частично оплачиваются туристу из финансовых источников, предназначенных на социальные нужды. Развитие социального туризма имеет мультипликативный характер, когда развитие одной отрасли – туризма – повлечет за собой всплеск экономической активности в других отраслях и, как следствие, общий рост национальной экономики в сочетании с гуманистическим началом. Основную функцию по его развитию берет на себя государство на основании нормативно-правовых актов, регулирующих отношения в сфере социального туризма. Эффективность деятельности по продвижению социального туризма на рынке услуг зависит от разработки специальной программы в отдельных регионах, в содержание которой необходимо включить основные индикаторы по ее реализации: цели, задачи, содержание, сроки реализации, количественные и качественные показатели.

Ключевые слова: социальный туризм, туристская деятельность, нормативно-правовые акты, Республика Саха (Якутия), программа по социальному туризму.

PROGRAM OF SOCIAL TOURISM

© 2016

Alekseeva Elena Vasilievna, undergraduate course 2 groups MSOT-15 Institute of physical culture and sport
Kolodeznikova Sardaana Ivanovna, candidate of pedagogical sciences Institute of physical culture and sport

*North-Eastern federal university of a name of M.K. Ammosov
(677000, Russia, Republic Sakha of Yakutia, Yakutsk, st. Kulakovskogo, 48, e-mail: kolsar@mail.ru)*

Abstract. In today's world, the development of the tourism industry has become one of the priorities of state policy. The Republic of Sakha (Yakutia) is part of the total tourism market in Russia as one of the most attractive for tourism federation subjects. It has unique content and huge scale of tourist and recreational resources. Despite this the problems of social development of tourism are quite acute. The Federal Law «About bases of tourist activity in the Russian Federation» dated 24.11.1996, №132-FZ, said that «social tourism - tourism, wholly or partly carried out at the expense of budget funds, funds of state budget funds (including funds, allocated under the state social assistance) and employers' funds». Social tourism - is any kind of tourism, the cost of which is wholly or partly paid by the tourist from financial resources intended for social needs. The development of social tourism is multiplicative, when the development of one industry - tourism - would entail a surge of economic activity in other sectors and, as a consequence, the overall growth of the national economy, combined with humanistic beginning. The main feature on its development borne by the State on the basis of normative-legal acts regulating relations in the sphere of social tourism. The effectiveness of efforts to promote social tourism in the market depends on the development of special programs in some regions, the content of which is necessary to include key indicators for its implementation: the goals, objectives, content, deadlines, quantitative and qualitative indicators.

Keywords: social tourism, tourist activities, normative-legal acts, the Republic of Sakha (Yakutia), the program on social tourism.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. О возрастании социальной значимости туризма в последнее десятилетие во всех сферах современного общества говорят многие исследователи (Бронников, Мошняга, Скорев, Фролова). Так, по мнению Т. А. Фроловой, очень важна для общества социальная сущность туризма, которая заключается в организации досуга населения, сглаживании различий и предупреждении конфликтов в обществе, формировании новых связей между отдельными людьми и группами, образовании и повышении культурного уровня населения, распространении культурных ценностей. Социальный эффект от туризма выражается в рационализации свободного времени населения, расширении его духовных и физических способностей [1, 2, 3]. В этом ракурсе исследование туризма как социального явления может осуществляться в различных областях научных знаний (экономике, географии, психологии, истории, культурологии и т.д.) [4-18]

Анализ исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор. В.В. Бронников пишет о том, что социальный туризм получает многоаспектное про-

явление, в частности, через социальную политику и поддержку государства, выполняемую гуманитарную и культурно-воспитательную миссию, предоставление возможностей для ознакомления с историческим наследием различных народов, обогащения всемирными духовными ценностями и т.п. [3].

М. М. Скорев, И. Н. Залозная и Д. В. Залозная, исследуя роль социального туризма в гуманизации экономического роста, отмечают, что в то время как трудовой потенциал страны продолжает сокращаться, а его качественные характеристики говорят о физической и моральной деградации трудоспособного населения, только социальный туризм способен комплексно воздействовать на развитие трудового потенциала (имеется в виду его воздействие на три основные качественные составляющие трудового потенциала: психофизическую, квалификационную и социально-личностную) и вывести его из кризисного состояния [2].

Вместе с тем, по мнению данных исследователей, развитие социального туризма носит мультипликативный характер, когда развитие одной отрасли – туризма – повлечет за собой всплеск экономической активности в других отраслях и, как следствие, общий рост наци-

ональной экономики в сочетании с гуманистическим началом. Об этом свидетельствует и исследование В. В. Бронникова: «В широком контексте социальный туризм в силу своей массовой доступности реализует социальные функции воздействием мультипликативным на смежные отрасли национальной экономики, генерированием инвестиций и регионального развития, содействием занятости населения и созданию новых рабочих мест, увеличением доходов населения и налоговых поступлений в государственный и муниципальный бюджеты». Проведенный В. В. Бронниковым анализ свидетельствует, что основная часть российского населения испытывает материальные трудности, которые сдерживают рост потребления услуг организованного отдыха. В социальной поддержке нуждаются отдельные категории населения, такие как пенсионеры, инвалиды (взрослые и дети), дети и подростки, оставшиеся без попечения родителей, и др. Возрождение и развитие социального туризма на региональном уровне позволяет решить, как социальные, так и экономические проблемы региона. Для этого необходимо создавать все условия [3]. Соглашаясь с мнением Бронникова В.В., отметим, что Республика Саха (Якутия), имея значительный потенциал, особенно в направлениях, не имеющих аналогов в других регионах РФ, общее развитие сдерживается рядом проблем:

- низкая конкурентоспособность старого фонда размещения;
- малый ассортимент туристских услуг, несоответствие международным стандартам;
- значительная продолжительность «мертвого» сезона в связи с природно-климатическими условиями;
- недостаточная развитость инфраструктуры городского хозяйства, несоответствие мировым стандартам;
- отсутствие программ поддержки туристических фирм, занимающихся въездным туризмом и программы комплексного развития туристических объектов города Якутска [19].

К сожалению, на сегодняшний день в республике нет четкого механизма развития социального туризма как части отрасли, хотя степень развитости индустрии туризма в целом на данный момент является достаточно перспективной.

Формирование целей статьи (постановка задания).

Основная цель, которую мы преследовали при разработке предлагаемой содержательной программы по социальному туризму, озвучить существующую проблему и представить конкретное предложение по внедрению в туристскую индустрию Республики Саха (Якутия) официально утвержденного конкретного документа, который мог бы удовлетворять основным потребностям социально незащищенных слоев населения Якутии.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Как известно, туризм создает среду полноценного общения, в которой человек с проблемами взаимодействует с разными людьми, устанавливает социальные контакты и имеет возможность выполнять различные социальные роли. Основные категории, для которых мы собираемся развивать социальный туризм — это дети-сироты, дети, оставшиеся без попечения родителей, и дети-инвалиды. На наш взгляд, это самая социально незащищенная ниша нашего общества. Организацию программы по социальному туризму в Республике Саха (Якутия) планируется осуществлять на основании существующих нормативно-правовых актов:

- Федеральный закон от 24.11.1996 №132-ФЗ «Об основах туристской деятельности в Российской Федерации»;
- Федеральный закон от 24.07.1998 №124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка» [20];
- Постановление Правительства РФ от 29.12.2009 №1106 «О порядке предоставления из федерального бюджета субсидий бюджетам субъектов РФ на реали-

зацию мероприятий по проведению оздоровительной кампании детей, находящихся в трудной жизненной ситуации» [21];

- О государственной программе Республики Саха (Якутия) «Социальная поддержка граждан в Республике Саха (Якутия) на 2012-2019 годы» (с изменениями на: 14.06.2016) [22];

Для успешной реализации программы, необходимо решить такие вопросы, как:

- нормативно-законодательные вопросы (предполагающие разработку законов и других нормативно-правовых документов);
- повышение доступности социального туризма (в том числе путем рассмотрения возможности введения специального механизма реализации права на отдых всех социально незащищенных слоев населения);
- создание и развитие инфраструктуры социального туризма;
- обеспечение доступности транспортных услуг;
- повышение мер безопасности (Безопасность туристов и экскурсантов – это важный аспект, который необходимо предусматривать при формировании турпродукта или организации экскурсии для социальных туристов);
- подготовка и повышение квалификации кадров для сферы социального туризма (с учетом специфики работы с определенными группами туристов);
- рекламно-информационная деятельность, направленная на пропаганду социального туризма и распространение успешного опыта развития этого направления;

Основные формы работы по программе «Развитие социального туризма в Республике Саха (Якутия)»:

1. Экскурсионный туризм по изучению особенностей культурно-исторического и этнографического наследия Республики Саха (Якутия) и граничащих с областью регионов. Это автобусные экскурсии по исторически значимым и знаменитым местам, пешие прогулки в парках города и музеях под открытым небом. Очень популярны теплоходные экскурсии по реке Лена;

2. Культурно-познавательный туризм с посещением культурно-досуговых заведений, музеев, театров, кинотеатров, выставок, цирка г. Якутска;

3. Паломнический туризм с посещением святых, религиозных мест. Это поездки по святым местам г. Якутска – Градо-Якутский Никольский Храм, Градо-Якутский Преображенский кафедральный собор, Якутская и Ленская епархия, и другие;

4. Событийный туризм с посещением различных мероприятий областного и районного значения;

5. Сельский, тематический туризм с формированием туристических групп с посещением конкретно выбранных мест;

6. Оздоровительный туризм с организацией походов для развития физической активности и общения с окружающим миром;

7. Создание туристско-экскурсионных авто-пешеходных маршрутов с посещением исторических и природных объектов для маломобильных детей;

Оценка эффективности предлагаемой программы будет проводиться ежегодно по количественным и качественным показателям. Нарботанные материалы будут обобщены, станут применяться в дальнейшей работе и распространяться как передовой опыт через средства массовой коммуникации.

Количественные показатели:

- ожидается увеличение числа людей, заботящихся о сохранении и приумножении культурно-исторического наследия;

- предполагается активизация жизненной позиции социально незащищенных слоев населения;

Качественные показатели:

- ожидается рост удовлетворенности достигнутыми личными результатами;

- предполагается расширение степени предоставления возможностей для развития творческой инициативы каждого участника программы;

- высокая перспективность проекта.

Программа по социальному туризму

«Развитие социального туризма в Республике Саха (Якутия) на 2016-2021 гг.»

В целях развития социального туризма в Республике Саха (Якутия), нами разработана программа по развитию социального туризма в Республике Саха (Якутия) на 2016-2021 гг.

1. Содержание проблемы и обоснование необходимости ее решения программными методами

В Республике Саха (Якутия) уделяется особое внимание развитию туризма как фактору, способствующему решению многих социальных проблем, сохранению историко-культурного наследия и уникальных природно-рекреационных ресурсов республики, как одному из приоритетных направлений диверсификации природопользования и источнику нового качества экономического роста региона. Программа «Развитие социального туризма в Республике (Саха) Якутия на 2016-1021 гг.» сохраняет преемственность по отношению к принятым в республике программам развития туризма, направленным на формирование высокоэффективного и конкурентоспособного туристического комплекса, содержит мероприятия, нацеленные на создание институциональных, организационно-управленческих, экономических условий развития туристской индустрии в Якутии.

2. Цели, задачи и срок реализации программы

Основными целями программы являются следующие:

- формирование институциональных, организационно-управленческих, экономических условий для эффективного развития социального туризма в Республике Саха (Якутия);

- увеличение возможностей удовлетворения потребностей пенсионеров и инвалидов, в том числе инвалидов-колясочников и детей-инвалидов, в туристских услугах;

- обеспечение соблюдения прав граждан на отдых, охрану здоровья, физическую и духовную реабилитацию, свободу передвижения;

- развитие внутреннего туризма и экскурсионного обслуживания в Республике Саха (Якутия);

- повышение роли туризма в достижении социального равенства и стабильности в обществе;

- содействие формированию комплексного республиканского туристского продукта с учетом особенностей территории и условий сохранности объектов туристского показа;

- привлечение инвестиций в сферу туризма.

Для достижения указанных целей необходимо решение следующих задач:

- разработка социальных туристских маршрутов и программ в Республике Саха (Якутия), в том числе для инвалидов-колясочников и детей-инвалидов;

- стимулирование повышения интереса населения республики к краеведению, изучению родного края;

- совершенствование инфраструктуры туризма для формирования конкурентоспособной индустрии, обеспечивающей предоставление туристских услуг (продукта), соответствующих международным стандартам.

Срок реализации Подпрограммы – 2016-2021 гг.

3. Основные категории граждан программы:

- дети-сироты;

- дети, оставшиеся без попечения родителей;

- дети-инвалиды.

4. Курирующая организация программы по социальному туризму:

- Управление социальной защиты населения и труда г. Якутска;

- Министерство труда и социального развития Республики Саха (Якутия).

Выводы. Описанная программа по развитию социального туризма в отдельном регионе позволяет, на наш взгляд, внести необходимые коррективы в государственные программы по развитию туристской деятельности в Республике Саха (Якутия), по социальной защите населения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Фролова Т.А. Экономика и управление в сфере социально-культурного сервиса и туризма: конспект лекций. - Таганрог: ТТИ ЮФУ, 2010.

2. Скорев М.М. Социальный туризм в гуманизации экономического роста. - Новочеркасск: Лик, 2008. - 153 с.

3. Бронников В. В. Благотворительность в организации социального туризма для малообеспеченного населения: Автореф. дис. ... канд. экон. наук. - М., 2005. - 29 с.

4. Кабиров И.С. Специфика развития социального туризма в Российской Федерации // Актуальные проблемы экономики и права. 2013. № 1 (25). С. 79-83.

5. Кузнецов С.А. Социальный туризм как феномен социального государства // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. – 2012. - №4(25). – С. 102-103.

6. Блиничкина Н.Ю. Развитие туризма как основа системы экономической безопасности республики Таджикистан // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2015. № 4 (13). С. 11-14.

7. Каримова Д. Ю., Б. Н. Каримов. Развитие социального туризма как нового подхода в интеграции общества // Туризм. Право и экономика: федеральный научно-практический журнал. – 2012. –№1 (40). – С. 5–7.

8. Абенова Е.А. Перспективы развития лечебно-оздоровительного туризма в Казахстане // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2015. № 1 (10). С. 7-10.

9. Марченко О.А. Формирование инновационных туристических кластеров как конкурентного преимущества регионального развития туризма // Карельский научный журнал. 2015. № 1 (10). С. 134-136.

10. Артеменко О.Н. Региональный туризм как инструмент развития территории // Актуальные проблемы экономики и права. 2013. № 2 (26). С. 11-17.

11. Любонько Т.В. Факторы развития сельского туризма // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2015. № 1 (10). С. 85-88.

12. Якунин В.Н. Виды туризма: историография вопроса // Карельский научный журнал. 2014. № 2. С. 78-83.

13. Якунин В.Н. Современное состояние, проблемы и перспективы развития религиозного туризма в Российской Федерации // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2014. № 1. С. 124-126.

14. Шувалова К.В. Современные подходы к определению ресурсного потенциала туристской отрасли и некоторые особенности программно-целевого подхода в депрессивных регионах // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2015. № 4 (13). С. 74-77.

15. Попович В.В., Колмогорова И.В. Современное состояние развития сельских территорий // Карельский научный журнал. 2014. № 3. С. 92-94.

16. Адельшин А.А. Туристский потенциал республики Татарстан // Актуальные проблемы экономики и права. 2012. № 4 (24). С. 134-138.

17. Асташин А.Е., Асташин Е.А. Возможности и преимущества применения метода анализа иерархий для проведения сравнительной оценки территорий по критерию туристско-рекреационной ценности // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2015. № 3 (12). С. 7-13.

18. Овсянников В.П., Якунин В.Н. Традиционное культурное наследие в молодых индустриальных городах // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 1. С.

58-62.

19. Егоров П.Н., Морова И.А., Полянская Н.Я. Перспективы развития туристского рынка Республики Саха (Якутия). – СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского университета управления и экономики, 2014. – 156 с.

20. Федеральный закон «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» от 24.07.1998 N 124-ФЗ (действующая редакция, 2016). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_19558/ (дата обращения 20.10.2016).

21. Постановление Правительства РФ от 29.12.2009 №1106 «О порядке предоставления из федерального бюджета субсидий бюджетам субъектов РФ на реализацию мероприятий по проведению оздоровительной кампании детей, находящихся в трудной жизненной ситуации». URL: <http://www.zakonprost.ru/content/base/part/721389> (дата обращения 20.10.2016).

22. О государственной программе Республики Саха (Якутия) «Социальная поддержка граждан в Республике Саха (Якутия) на 2012-2019 годы» (с изменениями на: 14.06.2016). URL: <http://docs.cntd.ru/document/422451267/> (дата обращения 16.11.2016).

УДК 37

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИЧИНЫ КОНФЛИКТОВ
И ИХ ВЛИЯНИЕ НА НРАВСТВЕННОСТЬ РЕБЕНКА

© 2016

Амбалова Светлана Алексеевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии
Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова
(362025, Россия, Владикавказ, улица Ватутина, 46, e-mail: bekoevamarina@mail.ru)

Аннотация. Известно, что брак объединяет двух людей с различными интересами, разным семейным окружением, разным уровнем зрелости и готовности к совместной жизни супругов. Семья является главным институтом воспитания детей, то, что ребенок в детские годы приобретает в семье, он сохраняет в течение всей последующей жизни. Важность семьи как института воспитания обусловлена тем, что в обществе родителей ребенок находится большую часть своей жизни и именно в семье закладываются основы его личности. В процессе воспитания детей появляются и нередко возрастают конфликты по разным подходам в воспитании. Дети больше других и чаще страдают от конфликтов в семье. Чем благоприятнее семейный климат, чем бережнее все в семье относятся друг к другу, тем более теплое и правильно сформированное отношение ребенка к окружению, тем большей нравственностью он будет обладать. Только будучи уверенным, что он нужен и ценен в семье, получая должную степень родительской любви и заботы, у ребенка может сформироваться правильное миропонимание. В развитии детской безнравственности и невоспитанности, чаще всего бывают виноваты семьи и родители, которые в нужное время в должной мере не смогли уделить достаточное количество внимания и заботы своим детям.

Ключевые слова: семейные конфликты, семья, внутрисемейные отношения, нравственное воспитание, дети, стили поведения, социальные причины.

SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL CAUSES OF CONFLICT AND THEIR IMPACT
ON THE MORALITY OF THE CHILD

© 2016

Ambalova Svetlana Alekseevna, candidate education sciences, associate professor,
department of pedagogy and psychology

North Ossetian State University named after K.L. Khetagurova
(362025, Russian Federation, Vladikavkaz, st. Vatutina, 46, e-mail: bekoevamarina@mail.ru)

Abstract. We know that marriage unites two people with different interests, different family environment, different levels of maturity and readiness for a joint life of the spouses. The family is the primary institution of parenting that a child acquires in childhood in the family, it persists throughout later life. The importance of the family as an institution of education due to the fact that in a society of parents a child is a big part of his life and that the family foundations of his personality. In the process of raising children, and there is often increased conflicts over different approaches in education. Children more than others and more likely to suffer from the conflicts in the family. The more favorable family climate than more carefully all of the family relate to each other, the more warm and properly formed the child's attitude to the environment, the more it will have morality. Just knowing that it is necessary and valuable in the family, getting the proper degree of parental love and care, the child can form a correct view of the world. In the development of children's immorality and bad manners, most often to blame for the family and parents who at the right time to adequately could not be given a sufficient amount of attention and care to their children.

Keywords: family conflicts, family relations within the family, moral education of children, behavior styles, social reasons.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Вопрос о влиянии семьи на развитие и воспитание ребенка волновал людей еще с древних времен. Известно, что брак объединяет двух людей с различными интересами, разным семейным окружением, разным уровнем зрелости и готовности к совместной жизни супругов. С уверенностью можно сказать, что семья является главным институтом воспитания детей. Психологическое здоровье семьи является главным показателем ее благополучного функционирования. Развитие конфликтности и напряженности внутрисемейных отношений требует сегодня новых подходов к решению данной проблемы, расширения методологической базы, дополнений к коррекционной работе. То, что ребенок в детские годы приобретает в семье, он сохраняет в течение всей последующей жизни. Нравственность как феномен впервые в жизни ребенка зарождается в семье. Семья может выступать в качестве как положительного, так и отрицательного фактора воспитания нравственности. Именно семья закладывает в ребенка понимание сущности добра и зла, о хороших людях, о том, каким нужно быть человеком. В основе любого воспитания в целом должна быть заложена, прежде всего, любовь к ребенку. Только вклад родительского тепла и понимания может взрастить нравственно-богатую личность в душе ребенка.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обобщается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Нравственная личность – это человек, для которого общественные

нормы и требования морали выступают как его личные убеждения и взгляды на жизнь, как правильно осмысленные им на протяжении всей его жизни правила и стратегии поведения. Нравственно воспитанной личностью человек может стать только тогда, когда он правильно ведет себя не под давлением социума, а по своим внутренним глубоким убеждениям. В.А. Сухомлинский отмечал, что воспитание – это постепенное обогащение ребенка знаниями, умениями, опытом, это развитие ума и формирования отношения к добру и злу, подготовка к борьбе против всего, что идет вразрез с принятыми в обществе моральными устоями [1]. Педагог и писатель С.А. Соловейчик считал, что если у ребенка есть нравственность, то обязательно будет присутствовать духовность, не будет нравственности – не будет не только воспитания, не будет ничего [2]. Нравственные ориентиры и ценности ребенка формируются и находятся изначально в пределах семьи. Семья – это коллектив родных людей, которая вносит основной вклад в воспитание на протяжении всей жизни человека. И.А. Ильин писал о том, что духовная атмосфера благоприятной семьи направлена привить детям потребность в искренней любви, направленность к честности и дисциплине [3]. Ф.Н. Цороева в своем исследовании о проблематике нравственного воспитания считает, что в большом обилии хороших качеств доброта – главное свойство человечности в личности [4]. Великий педагог В.А. Сухомлинский считал, что настоящим человеком может стать тот, у кого во внутреннем мире существует благородство, влияющее на поведение человека. И чем больше полезных, добрых дел сделал ребенок, тем идеальнее человек становится

по жизни [1].

Формирование целей статьи (постановка задания). Дети в самом раннем возрасте, даже не умея разговаривать, не понимая смысл сказанных ему слов, уже очень хорошо и отчетливо чувствуют атмосферу семьи, в которой они живут. Доброжелательность членов семьи друг к другу, спокойная размеренная речь, уважительность в высказываниях - правильный и эффективный тон для создания и сохранения в сознании ребенка норм нравственности. Ситуации, когда в семье часты скандалы, регулярные разговоры на повышенных тонах, грубость, склонность к применению силы, создают противоположный результат в формировании. В сложном комплексе причин, вызывающих дезорганизацию и распад семьи, значительное место занимают причины социально-психологические, связанные со спецификой взаимоотношений и общения супругов в семье. Становится все более очевидным, что оптимизация одних лишь социально-экономических условий жизни семьи не всегда приводит к повышению удовлетворенности браком. Об этом свидетельствуют и данные социологических исследований. Все семьи разные, нет похожих семей, нет определенной структуры жизнедеятельности семьи. В каждой семье есть определенный коэффициент духовности и нравственности.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. На основе разработок и исследований ученых, занимающихся нравственностью семей, были выделены ряд условий и методов формирования нравственности и потребности в данном виде воспитания ребенка [5-8]. К основному методу следует отнести благоприятный климат и проявление любви. Важно помнить, что все хорошо в меру. Постоянная опека и чрезмерное проявление любви родителей к детям, иногда может привести к негативным последствиям. В общей сложности ребенок должен расти и развиваться с пониманием того, что он нужен семье, что его любят и готовы его оберегать и защищать в любой ситуации.

Следующий важный метод воспитания в ребенке понятия нравственности – искренность в общении. Родители не должны обманывать ребенка в различных жизненных ситуациях. В общении с детьми очень важно взвешивать каждое высказанное слово. Чтобы оно лучше доходило до сознания ребенка – слово должно быть искренне сказанным. Необходимо чтобы слово воспитывало (С.А. Амбалова), оставляло в душе и памяти ребенка свой след и заставляло вникать в смысл сказанного. С детьми разного возраста нужно разговаривать поразному [9]. Чем младше ребенок, тем больше примеров ему нужно приводить. С детьми постарше важно проводить разговоры в виде рассуждений, иногда даже спрашивать совета. Такая доверительная и непринужденная обстановка сближает детей и родителей, помогает мыслить и сопереживать, обогащает духовный мир [10].

К духовным ценностям семьи можно отнести нравственные установки, благоприятный психологический климат, высокий уровень общения внутри семьи и с окружением, контакты с незнакомыми людьми без агрессии, занятия творчеством и т.д. [11-17]. Высоконравственным можно считать человека, для которого моральная часть жизни, правила и требования, которые предьявляет социум, выступают как его собственные, осмысленные понятия, взгляды и убеждения по жизни [18].

Все это лишний раз доказывает, что нравственное развитие ребенка невозможно без формирования у него моральной сознательности (Б.А. Тахохов), моральной совести и внутреннего стремления к моральному благородству. Неблагополучная же семья для ребенка – это среда, без соблюдения, определенных норм и традиций, с высоким риском воспитания в детях безнравственности и низкого чувства гуманности и сопереживания друг другу [19].

Большой ошибкой в формировании нравственно-зре-

лой личности являются постоянные упреки и наказания. Главной сутью наказания должно являться сохранение достоинства человека, не оскорбляя чувств ребенка. В воспитании социально-адаптированной личности большое значение имеет ее нравственная сторона формирования [20]. Суть в том, что каждый человек является звеном целой системы взаимоотношений с обществом. Находясь во всевозможных контактах с людьми, человек должен соблюдать определенные нормы и правила, принятые данным обществом, не выходя за рамки дозволенного [21].

Генрих Песталоцци считал, что главнейшей задачей любого детского учреждения является вклад в ребенка искусства нравственности. В условиях постоянных изменений во взаимоотношениях в обществе так важно, чтобы сам человек стремился быть богатым духовно и нравственно развитым. Чтобы личность проявляла свои нравственные качества не в силу давления на него норм и правил общества, а исключительно по личному побуждению. Каждая семья имеет свой уровень духовности, чем более высок этот уровень, тем более интеллигентной является семья, тем сплоченнее она, тем больше в таких семьях создается и развивается духовно-личностный потенциал каждого из членов, тем чаще эти люди удовлетворяют свои культурные запросы и потребности в развитии. Такие семьи успешно воспитывают своих детей и учат их создавать не только материальные блага, но и духовные богатства.

Общие принципы духовно-нравственного развития личности заключены в следующем:

- сплоченность семьи, основанная на любви друг к другу;
- ответственность родителей за воспитание будущего поколения перед государством и обществом;
- стремление семьи к совершенствованию, к росту духовности и поддержанию нравственных устоев;
- соблюдение субординации в семье, основанной на уважении между ее членами;
- признание некоторой свободы ребенка и уважение в нем личности;
- сохранение благоприятного климата внутри семьи для развития детей;
- участие в общественной и благотворительной жизни.

В работе с неблагополучными семьями, где постоянно происходят конфликты, и дети являются свидетелями каждодневных ссор, специалисты должны выполнять психотерапевтические функции. Очень важно проводить беседы с родителями, рассказывая им о возможных последствиях данной ситуации.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Семья – неотъемлемая и самая важная часть в жизни любого человека. И в понимании человека как счастливого субъекта есть обязательный пункт, что он имеет семью. Как правило, в семье происходит формирование духовно-нравственных качеств личности. Но данное развитие не происходит автоматически, оно требует больших усилий и затрат со стороны людей. Именно семья дает первый жизненный опыт ребенку, закладывает фундамент основ характера и морального осознания личности в будущем. То, что привито ребенку в детстве, так или иначе, сказывается на протяжении всей его жизни. Родители являются самыми близкими людьми, и именно они должны помочь ребенку правильно преодолевать противоречия между личными желаниями и ожиданиями окружающих. В семьях, где конфликты являются обычным делом, ребенок в нужной степени не получает все те качества, которые позволят сформировать его понимание о жизни.

Дети больше других и чаще страдают от конфликтов в семье. Чем благоприятнее семейный климат, чем бережнее все в семье относятся друг к другу, тем более теплее и правильно сформированное отношение ребенка к окружению, тем большей нравственностью он будет об-

ладать. Только будучи уверенным, что он нужен и ценен в семье, получая должную степень родительской любви и заботы, у ребенка может сформироваться правильное миропонимание.

В развитии детской безнравственности и невоспитанности, чаще всего виноватыми бывают родители, которые в нужное время, в должной мере не смогли уделить достаточное количество внимания и заботы своим детям в семье.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Сухомлинский В.А. О воспитании. М.: Политическая литература, 1982 – с.270.
2. Соловейчик С.А. Непрописанные истины воспитания. Избранные статьи. М.: Первое сентября, 2011.
3. Ильин И.А. Психология семьи. СПб: Специальная литература 2005.-123с.
4. Цораева Ф.Н.Формирование нравственно-эстетической культуры младших школьников //Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 1. С. 315-318.
5. Еремина Н.Ю. Формирование нравственности ребёнка в условия семейного воспитания // Самарский научный вестник. 2013. № 1 (2). С. 21-24.
6. Холомина О.А., Курилова А.А. Формирование нравственно-эстетических ценностей в процессе обучения у учеников начальных классов на основе интегрированного подхода // Карельский научный журнал. 2013. № 3. С. 8-11.
7. Алексеева Е.А. Формирование нравственных понятий у младших подростков как психолого-педагогическая проблема // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2014. № 2 (16). С. 5-7.
8. Ефимова Л.В. Гуманистические основания успеха // Карельский научный журнал. 2015. № 1 (10). С. 9-11.
9. Амбалова С.А. Современный подросток: факторы его психического развития // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 2-2. С. 330.
10. Гулиева С.А. Психологический механизм развития качеств личности//В сборнике: Педагогический процесс: проблемы и перспективы. Межвузовский сборник научных трудов. Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова. Под редакцией А.Р. Джигоевой. Владикавказ, 2011. С. 56-66.
11. Агапова Э.И. Значение духовных практик в истории современного российского общества // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 4. С. 58-61.
12. Аббасова К.Я. Нравственные ценности как правила жизни // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2012. № 3 (07). С. 19-24.
13. Агапова Э.И. Многообразие форм духовности // Карельский научный журнал. 2014. № 2. С. 5-8.
14. Ильичева Е.В. Роль социально-культурного сервиса как носителя национальных ценностей // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2015. № 1 (10). С. 54-56.
15. Коновальчук В.И. Психологическое здоровье как ценность образовательного пространства // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 2. С. 13-16.
16. Никашина Н.А. Базовые ценности как фактор самореализации личности людей с ограниченным зрением // Карельский научный журнал. 2013. № 2. С. 27-29.
17. Трубина Н.А. Нравственное воспитание и мировоззрение школьников // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 2. С. 48-50.
18. Бекоева М.И., Хуриева М.Ю. Институт родительства как психолого-педагогический феномен: материнское и отцовское воспитание //Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени Коста Левановича Хетагурова. 2014. № 3. С. 127-132..
19. Тахохов Б.А.О духовно-нравственном воспитании //Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени Коста Левановича Хетагурова. 2016. № 2. С. 113-117.
20. Амбалова С.А. Организация процесса социализации личности ребенка // NovaInfo.Ru. 2016. Т. 2. № 52. С. 295-299.

ции личности ребенка // NovaInfo.Ru. 2016. Т. 2. № 52. С. 295-299.

21. Бекоева М.И. Проблема формирования способности личности к самореализации в философском, психологическом и педагогическом аспектах//Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2015.№ 1. С. 25-28.

УДК 378.14

СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

© 2016

Амитрова Мария Вячеславовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Иностранные языки»
Нелюбина Елена Андреевна, старший преподаватель кафедры «Иностранные языки»
Комарова Елена Юрьевна, кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры
«Иностранные языки»

Пензенский государственный технологический университет

(440039, Россия, Пенза, проезд Байдукова/улица Гагарина, Д. 1а/11, e-mail: eykomarova@yandex.ru)

Аннотация. Квалификационные требования, представленные в ФГОС ВО третьего поколения к будущему специалисту, подразумевают соответствие между требованиями производства и наличием профессионально-ориентированного содержания обучения, что требует усвоения студентами профессионально направленного набора знаний, умений и навыков, а также качеств личности. Основная идея современного профессионального образования выражена в комплексной подготовке не только специалиста, обладающего профессиональными знаниями, умениями, навыками, но и профессиональными, социально значимыми качествами личности, осуществляющей социальное взаимодействие с отечественными и зарубежными партнерами. Реализация данной идеи предусматривает формирование социально значимых качеств у студентов технического вуза в процессе обучения иностранному языку. Выявление содержания профессионально-ориентированного обучения иностранному языку, способствующего формированию социально значимых качеств для профессиональной деятельности становится одной из актуальных задач профессиональной подготовки. В психолого-педагогических, методических исследованиях выделены основные направления профессионально-ориентированного обучения иностранному языку в техническом вузе: общекультурное развитие обучающихся; развитие интеллектуальных умений обучающихся; социальное развитие обучающегося; развитие профессионально-деловых качеств; формирование умений работы в команде, планирования, структурирования и контроля в процессе профессионального общения; коммуникативных и организаторских умений и т.д. Как считают различные исследователи, включение сфер профессиональной деятельности инженеров в содержание обучения иностранному языку предполагает значительное расширение тематики учебных материалов, подбор аутентичных материалов, обеспечивающих как устную, так и письменную форму социально профессиональной коммуникации, что направлено на формирование социально значимых качеств для профессиональной деятельности будущего специалиста в техническом вузе.

Ключевые слова: содержание обучения иностранному языку, социально значимые качества для профессиональной деятельности, социально профессиональная коммуникация, профессионально-ориентированное обучение иностранному языку в техническом вузе.

CONTENT OF THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGES TEACHING AND ITS INFLUENCE ON THE SOCIAL IMPORTANT QUALITIES FORMATION FOR PROFESSIONAL OCCUPATION OF HIGHER SCHOOL TECHNICAL STUDENTS

© 2016

Amitrova Mariya Vyatcheslavovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor
of the chair "Foreign Languages"

Nelyubina Elena Andreevna, assistant professor of the chair "Foreign Languages"

Komarova Elena Yurievna, candidate of psychological science, assistant professor of the chair "Foreign Languages"
Penza State Technological University

(440039, Russia, Penza, pr. Baidukova / ul. Gagarina, 1a / 11, e-mail: eykomarova@yandex.ru)

Abstract. The requirements for the quality of education and training set by the Federal State Educational Standards implies the correspondence between the requirements for the quality of production and the existence of the professionally-oriented educational content in the higher professional institution. Students are expected to learn professionally oriented skills and personal qualities. The main idea of the higher professional education is to provide the complex professional training of a specialist not only with professional skills and knowledge but also with professional qualities. The specialists with well formed professional and social important qualities can act social interaction with domestic and foreign partners.

The implementation of this idea refers to the development and formation of the social important qualities for professional occupation of higher school technical students via the process of foreign language teaching. The content revealing of professionally oriented teaching of foreign language aimed at the formation of the social important qualities for professional occupation has become one of the up-to-date tasks of the professional training. The essential trends of the professionally oriented teaching of foreign language are underlined in the different psychological, pedagogical and methodological researches. They are as follows: students' development of non-technical skills, intellectual abilities development, students' development within the frameworks of the social society, students' development of professionally important qualities and general proficiency, skills development working in team, planning, instructing and controlling. According to different researchers, the inclusion of the situations from the engineers' professional occupation into the content of the foreign languages teaching assumes the considerable amplification of the curriculum topic, the authentic material use providing as oral as written form of the social and professional communication. That leads to the social important qualities formation for professional occupation of higher school technical students.

Keywords: content of the process of foreign languages teaching, social important qualities formation for professional occupation, social and professional communication, professionally oriented teaching of foreign language in the higher technical school.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования (ФГОС ВО) по направлению подготовки 19.03.04 «Технология продукции и организация общественного питания» (2015 г.) профессиональная деятельность будущего инженера

предполагает выполнение следующих видов деятельности: производственно-технологическая, организационно-управленческая, научно-исследовательская, проектная, маркетинговая [42].

По мнению В.Першина, М.Макеевой, Л. Циленко, различные «виды профессиональной деятельности, выполняемой инженером, основаны на лингвопрофессио-

нальной системе, сопряжённой с информацией на иностранном языке в разных ее проявлениях» [40].

Так, производственно-технологическая связана с участием, учреждением, разработкой, планированием развития и деятельности производства. Осуществление организационно-управленческой деятельности направлено на оценку, организацию, определение путей развития и продвижения процессов предприятия, организацию и планирование работы коллектива. Научно-исследовательская обеспечивает поиск, дифференциацию и выдачу профессионально-значимой информации их аутентичных источников, использование современных методов исследования и прогнозирования при производстве продуктов питания. Маркетинговый вид деятельности способствует налаживанию контактов с деловыми отечественными и зарубежными партнёрами, обмен с ними опытом при встречах, также с помощью информационных интерактивных средств.

Необходимо отметить, что поиск, анализ информации из зарубежных источников по производству продукции питания, своеобразный обмен научно-технической информацией, чёткость понимания ситуации партнёрами, высокая результативность принятия решения по профессиональным задачам связана со знанием иностранного языка и наличием сформированных качеств у будущих специалистов, необходимых для выполнения профессиональной деятельности [13, 16, 17].

Правильный выбор содержания профессионально-ориентированной языковой подготовки в техническом вузе выступает залогом приобретения выпускниками социальной и профессиональной мобильности, делает возможным обеспечение успешной работы как на отечественных, так и на зарубежных предприятиях, обеспечивает дальнейший профессиональный рост.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.

Проблема совершенствования высшего профессионального образования, подготовки специалистов рассматривается в работах Н.М. Борытко, С.Я. Батышева, А.М. Новикова [4, 28]. Проблеме языковой подготовки специалистов посвящены исследования Н.А. Алексеевой, А.А. Вербицкого, Е.Р. Менгардт [1, 8, 21]. Большое внимание уделяется отдельным сторонам подготовки, подходам, принципам, методам, организационным формам обучения иностранному языку как средству формирования личности будущего специалиста (Т.А. Назаренко, С.А. Химичева, Г.Н. Хамедова, Т.В. Щербакова и др.) [1, 3, 23]. Вопросы содержания процесса обучения иностранному языку отражены в работах И.Л. Бим, Н.И. Гез, Д.Л. Матухин, Р.П. Мильруд, М.В. Озерова, Г.М. Фролова и др [5, 10, 20, 22, 25]. Вопросы формирования социально значимых качеств и свойств личности в контексте социализации рассматривали Г.М. Андреева, Т.А. Бунакова, Т.А. Бурцева, И.О. Гапонов и др. [6, 7]. Проблема сущности социально-значимых качеств для профессиональной деятельности в структуре личности специалистов представлена в работах И.А. Зимней, Т.В. Конюховой, Н.Н. Маливанова и др [12, 19].

Как отмечает данные исследователи, именно гуманитарные дисциплины, к которым относится иностранный язык, являясь обязательной частью высшего образования, углубляют понимание студентами места и значения своей профессии в инновационном развитии общества, стимулируют осознания возможности знаний по иностранному языку как инструмента решения профессиональных задач, т.е. содействуют формированию личностных качеств, в частности социально-значимых качеств для профессиональной деятельности у студентов.

Несмотря на наличие значительного числа исследований, проведённых в последние годы Н.Б. Голубевой, О.Ю. Ивановой, Л.В. Макара, К.В. Маркарян, Л.К. Саль-

ной, В.Ф. Тенишевой и др., констатируется недостаток работ, направленных на разработку содержания обучения иностранному языку, способствующих формированию социально-значимых качеств для профессиональной деятельности у студентов технических вузов в процессе обучения иностранному языку [18, 2].

Формирование целей статьи (постановка задания). Цель данной статьи заключается в выявлении особенностей содержания обучения иностранному языку, направленному на формирование социально значимых для профессиональной деятельности качеств у студентов технического вуза.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.

Содержание обучения является одним из компонентов системы обучения иностранным языкам.

В настоящее время в теории профессионального обучения иностранному языку не существует единого мнения о том, что следует понимать под компонентами содержания обучения иностранному языку.

Р.П. Мильруд рассматривает содержание обучения иностранным языкам с точки зрения знаний из разных областей: лингвистическая, психолингвистическая, экстралингвистическая, социолингвистическая, педагогическая, психологическая, дидактическая. Каждая из вышеперечисленных областей включает в себя лингвистические, страноведческие знания, речевые навыки и умения, социально-психологические умения общения, этические нормы поведения и этикет, свойства коммуникативно-познавательной деятельности и интеллекта студентов, учебные умения [14, 22].

М.В. Озерова установила следующие компоненты содержания обучения иностранному языку в неязыковом вузе: «ситуации, сферы и темы общения, тексты, знания о стране и культуре изучаемого языка, языковые навыки, умения речевого общения, интеллектуальные и коммуникативные умения» [25]. Результаты исследования показали, что самыми распространёнными сферами общения специалистов являются профессиональная и научная. Однако будущая профессиональная деятельность студентов неязыкового вуза иногда связана с общественной, политической, социальной, культурной и бытовой сферой. В данных сферах проявляются различные темы и ситуации. Эти ситуации становятся базой для выявления соответствующих им речевых умений и навыков и способствуют достижению поставленных целей и задач профессионального общения, а также тем, в рамках которых происходит профессиональная коммуникация [9, 15, 25-28].

И.Л. Бим включает в содержание обучения иностранным языкам речевой и языковой материал, начиная от слова, и заканчивая текстом, лингвистическую информацию, элементы языкового опыта, предметное содержание речи, способы деятельности общения». Исследователь полагает, что некоторые из вышеперечисленных компонентов по своей сущности воспроизводимы, а другие компоненты производятся в результате речемыслительной деятельности студентов [5].

Проанализировав различные точки зрения о проблеме наполнения содержания обучения иностранному языку, Д.Л. Матухин включил в содержание обучения устному иноязычному общению с учётом применения аутентичных материалов следующие компоненты: языковые навыки, речевые навыки, текстовый аутентичный материал, сферы, темы, ситуации общения из коммуникативной практики носителей языка. Языковые навыки позволяют работать с языковым материалом, в качестве непосредственной базы в обучении профессионально ориентированному иноязычному общению. Речевые навыки и коммуникативные умения во всех видах речевой деятельности обеспечивают возможность осуществления социальной и профессиональной коммуникации. На базе текстового аутентичного материала происходит овладение различными видами общения [20].

К компонентам содержания обучения иностранным языкам Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез относят «цель обучения иностранным языкам (формирование способности к межкультурной коммуникации), предметный аспект (сферы общения, ситуации, темы, тексты, коммуникативные цели и намерения, страноведческие и лингвострановедческие знания, языковой материал (лексически, грамматический, фонетический, орфографический), процессуальный аспект (навыки иноязычного устного и письменного общения: навыки оперирования языковым материалом, умения читать, говорить, аудировать, писать, переводить, компенсационные умения)» [10].

Мы разделяем мнение Н.Д. Гальсковой, Н.И. Гез о вопросе компонентного состава содержания обучения иностранным языкам, которое будет ориентировано на формирование социально-значимых качеств для профессиональной деятельности.

Рассмотрим возможности предметного аспекта содержания обучения иностранным языкам для формирования социально-значимых качеств для профессиональной деятельности.

Для того чтобы правильно разработать состав содержания обучению иностранным языкам в техническом вузе следует обратиться к ситуациям сферам и ситуациям общения, относящимся к будущей профессиональной деятельности выпускников. Как считает А.А. Вербицкий, ситуация предоставляет возможность отображения содержания обучения и предопределяет порядок интеллектуальных и социальных отношений людей, вовлечённых в данную ситуацию (преподавателя и студентов как субъектов образовательного процесса), создает перспективу для зарождения мышления обучающегося [8].

Процесс обучения строится как диалогическое профессиональное общение и социальное взаимодействие, при котором у студентов развивается инициативность, ответственность за собственные высказывания, заинтересованность в суждениях друг друга. Это даёт возможность студентам узнать нормы общения стран изучаемого языка, правила этикета, учит студентов вежливому обращению, уважительному отношению к собеседнику, внимательному отношению к эмоциональному миру собеседников. Таким образом, сам контекст социального и профессионального общения характеризуется содержательностью смыслов и становится основой и инструментом для формирования социально-значимых для профессиональной деятельности качеств. Результатом такой работы является создание смыслообразующей ситуации будущей профессиональной деятельности и индивидуальной ценности личности.

Применительно к профессионально-ориентированному обучению иностранным языкам профессиональные ситуации, темы и сферы общения становятся основой для моделирования ситуаций, имеющих отношение к будущей профессиональной деятельности, связанных с межкультурным взаимодействием, направленных на формирование социально-значимых качеств для профессиональной деятельности [24].

Страноведческий и лингвострановедческий компонент содержания обучения иностранным языкам развивает у студентов креативность, любознательность, наблюдательность, заинтересованность нормами и правилами социального взаимодействия в зарубежной культуре, формирует способность к рефлексии уже существующего и приобретаемого культурного опыта. В процессе обучения иностранным языкам студенты анализируют, получают и применяют на практике знания о культуре другой страны, сравнивают культурные особенности разных стран [8,10].

Языковой компонент предметного аспекта обучения иностранным языкам направлен на формирование коммуникативных, организаторских способностей студентов и способствует эффективному межкультурному социальному взаимодействию [16, 29-40].

Таким образом, профессионально-ориентированное содержание обучения иностранным языкам (тематический материал, основанный на специальной терминологии; речевые клише; аутентичные, профессионально-ориентированные тексты, связанные с особенностями технологического процесса и производства; коммуникативные задания, имитирующие ситуации профессионального общения) будет соответствовать коммуникативным и познавательным интересам студентов, выражать реальные потребности и условия использования иностранного языка как средства не только общения, но и формирования социально значимых качеств для профессиональной деятельности.

Выводы исследования и перспективы дальнейшего изысканий данного направления. Анализ психолого-педагогической, методической литературы, посвященной проблеме отбора содержания обучения, показал, что компонентный состав содержания обучения иностранным языкам в техническом вузе во многом зависит от избираемого подхода обучения. В данном случае появляется необходимость в уточнении содержания обучения для правильного выделения компонентного состава содержания обучения иностранным языкам необходимого для формирования социально-значимых качеств для профессиональной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Алексеева Н. А. Возможности развития творческой языковой личности специалиста в процессе обучения иностранным языкам // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2015. №4 (36).
2. Амитрова М.В. Формирование социально-значимых качеств для профессиональной деятельности у студентов технического вуза в процессе обучения иностранным языкам: дис. ... канд. пед. н. 13.00.08. Саратов. 2013.
3. Башмакова И.С. Инновационные технологии и средства обучения, направленные на формирование интереса к изучению иностранных языков у студентов технических вузов // Вестник ИрГТУ. № 8. 2013. С. 255.
4. Батышев С.Я. Профессиональная педагогика: учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям. М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 1997. 512с.
5. Бим И.Л. Некоторые актуальные проблемы современного обучения иностранным языкам / И.Л. Бим // Иностранные языки в школе. 2000. №4. С. 5-7.
6. Бунакова Т.А. Педагогические условия формирования социально-значимых качеств личности студентов в процессе межкультурной коммуникации: дис. ... канд. пед. н. 13.00.02. Кострома. 2006.
7. Бурцева Т.А. Формирование социально-значимых качеств личности студентов во внеаудиторной деятельности вуза: дис. ... канд. пед. н. 13.00.02. Кострома. 2005.
8. Вербицкий А.А. Иноязычные компетенции как компонент общей профессиональной компетенции инженера: проблемы формирования / А.А. Вербицкий, В.Ф. Тенищева // Высшее образование сегодня. 2007. № 12.
9. Вольникова Е.А., Кривошеева Ю.М. Ключевые концепты английской языковой картины мира // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. – 2015. – Т. 3. – № 6 (28). – С. 218-222.
10. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учебное пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. 3-е изд., стер. М., Издательский центр «Академия», 2006. 336с.
11. Голубева Н.Б. Развитие профессионально-деловых качеств личности студентов экономических специальностей в процессе изучения иностранного языка: автореф. дис. ... канд. пед. н. 13.00.01. Москва. 2011.
12. Зимняя И.А. Компетентность человека – новое АНИ: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4(17)

- качество результата образования // Проблемы качества образования. М. Уфа, 2003. С. 78-82.
13. Злоцкая Е.М., Ясаревская О.Н. Методологические подходы к процессу формирования готовности к профессионально-ориентированному иноязычному общению // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2012. №4 (8). С. 80-86.
14. Комарова Е.Ю. Психолого-педагогическая фасилитация преодоления трудности и сложности языковых тестов: автореферат дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Тамбов, 2012.
15. Кривошеева Ю.М. Роль технологии вебквеста при обучении иностранному языку // Язык как основа современного межкультурного взаимодействия: материалы II Международной науч.- практ. конф. Пенза: Изд-во ПензГТУ, 2016. С. 183-189.
16. Куликова И.В., Руднев М.О. Использование телекоммуникационных и сетевых технологий в преподавании иностранного языка // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2011. № 2. С. 82-87.
17. Куликова И.В., Ясаревская О.Н. Активизация процесса обучения через коммуникацию // Альманах современной науки и образования. 2008. № 10-2. С. 102-104.
18. Маркарян К.В. Обучение иноязычному прагматическому общению студентов неязыкового вуза (английский язык, фармацевтический вуз): автореф. дис. ... канд. пед. н. 13.00.02. Пенза: ПензГТУ, 2007.
19. Маливанов Н.Н. Теория и практика формирования в системе непрерывного образования профессионально важных качеств инженера как субъекта инновационной деятельности: дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.08. Казань, 2005.
20. Матухин Д.Л. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку студентов лингвистических специальностей [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://www.lib.tsu.ru>
21. Менгардт Е. Р. Концептуальный подход к проблеме обучения иностранному языку в техническом университете // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2014. №35-2.
22. Мильруд Р.П. Компетентность в изучении языка // Иностранные языки в школе. 2004. №7.
23. Митрюшкина Т.Н., Добрунова Т.В. Преподавателям профессионально ориентированного английского языка о новых подходах к обучению авиаспециалистов. М. 1999.
24. Образцов П.И., Иванова О.Ю. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов: учебное пособие / под ред. П.И. Образцова. Орел: ОГУ, 2005. 114с.
25. Озерова М.В. Содержание профессионально-направленного обучения иностранному языку в неязыковом вузе и его организация в учебнике: продвинутый этап, французский язык: автореф. дис. ... канд. пед. н. 13.00.02. Москва, 1999.
26. Сысоева Ю.Ю. Проектная методика в контексте компетентного подхода при обучении иностранному языку студентов неязыкового вуза // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 3 (12). С. 69-71.
27. Куликова И.В. Обучение студентов неязыкового вуза общению на иностранном языке // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 3. № 6 (28). С. 104-108.
28. Железнякова Г.А. Особенности самостоятельной работы студентов при обучении иностранным языкам в неязыковом вузе // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 3 (12). С. 41-44.
29. 26Перепелкина Н.Е., Шумилина И.Г. Использование новых информационных технологий в преподавании иностранного языка в неязыковом вузе // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. 2011. № 13. С. 26-30.
30. Смирнова Е.В. Формирование коммуникативного пространства языковой среды в условиях иноязычного информационного и коммуникационного взаимодействия // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 2. С. 33-36.
31. Ясаревская О.Н. Коммуникативная компетенция - основа иноязычной коммуникативной компетенции // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 1. № 6 (28). С. 178-183.
32. Метелева Л.А. Формирование коммуникативной компетентности как средство развития ситуативной адаптивности студентов в процессе обучения иностранному языку // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 2. С. 45-47.
33. Павловская Н.Г. Исследование коммуникативной компетентности - аспекта конкурентоспособности будущих бакалавров образования // Карельский научный журнал. 2015. № 2 (11). С. 45-49.
34. Амитрова М.В., Гусарова Ю.В., Нелюбина Е.А. Анализ процесса обучения иностранному языку и его влияние на формирование социально значимых качеств для профессиональной деятельности // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 2 (11). С. 29-33.
35. Апанасюк Л.А. Оптимизация качества подготовки иностранных студентов к межкультурному сотрудничеству // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 4 (13). С. 66-69.
36. Амитрова М.В., Гусаров Ю.В., Мягкова В.Ю. Специфика социальной компетенции в условиях виртуальной социальной среды // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. № 4. С. 230-235.
37. Кондаурова И.К. Перспективы организации профессиональной подготовки будущих учителей // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2015. № 3 (12). С. 25-27.
38. Халиуллина Л.И. Основные подходы к человеческой природе в социальной науке и их методологические послышки // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 2. С. 30-33.
39. Смирнова Е.В. Дидактические цели использования средств информационных технологий для развития умений иноязычной деятельности в процессе обучения английскому языку // Карельский научный журнал. 2014. № 4. С. 82-88.
40. Галимова Х.Н. Специфика работы с юридическими текстами на уроках английского языка в неязыковом вузе // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 4 (13). С. 131-133.
41. Першин В. Лингвопрофессиограмма инженера // Высшее образование в России. 1999. №2. С. 162-163.
42. Профессиональная педагогика: Учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям / под ред. С.Я. Батышева, А.М. Новикова. Издание 3-е, переработанное. М.: Из-во ЭГВЕС, 2009.
43. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 19.03.04 Технология продукции и организации общественного питания (уровень бакалавриата)» [Электронный ресурс] // Министерство образования и науки Российской Федерации. Режим доступа: <http://mon.gov.ru>.

УДК 378.1

КОНТРОЛЬ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ЭЛЕКТРОННОЙ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА

© 2016

Аниськин Владимир Николаевич, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Информатика, прикладная математика и методика их преподавания»
Горбатов Сергей Васильевич, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Информатика, прикладная математика и методика их преподавания»
Добудько Александр Валерьянович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Информатика, прикладная математика и методика их преподавания»
Добудько Татьяна Валерьяновна, доктор педагогических наук, профессор кафедры «Информатика, прикладная математика и методика их преподавания»
*Самарский государственный социально-педагогический университет
(443099, Россия, г. Самара, ул. Максима Горького, д. 65/67, e-mail: tdobudko@mail.ru)*

Аннотация. В статье рассматривается специфика контрольно-оценочной деятельности преподавателя в условиях современной электронной информационно-образовательной среды вуза. Проблема педагогического контроля рассматривается как с точки зрения теоретических подходов, так и в контексте практической реализации в рамках электронной информационно-образовательной среды, построенной на базе системы управления обучением Moodle. Особое внимание в статье уделено вопросам организации контроля за формированием заданного уровня компетенций бакалавров по направлению подготовки 09.03.03 Прикладная информатика по программе «Прикладная информатика в государственном и муниципальном управлении» в Самарском государственном социально-педагогическом университете на кафедре информатики, прикладной математики и методики их преподавания. В рамках информационно-образовательной среды кафедры, построенной на базе одной из последних версий платформы Moodle 3.1, реализован механизм контроля за формированием компетенций бакалавров. Данный инструмент позволяет проследить за этапами формирования компетенций каждого обучаемого в разрезе каждой дисциплины учебного плана и сформировать единую ведомость «доказательств» сформированности компетенций. Данная ведомость может являться частью портфолио обучающегося, но в отличие от традиционного подхода градация работ осуществляется не по дисциплинам, а по компетенциям, формируемым в рамках образовательной программы.

Ключевые слова: современная электронная информационно-образовательная среда вуза, контрольно-оценочная деятельность преподавателя, система управления обучением, контроль в обучении, информационная основа педагогической деятельности, педагогическая оценка, образовательные стандарты.

MONITORING AND EVALUATION IN THE NEW ELECTRONIC INFORMATION EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF HIGH SCHOOL

© 2016

Aniskin Vladimir Nicolaevich, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the Chair of «Computer science, Applied Mathematics and Teaching Methods»
Gorbatov Sergei Vasilevich, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the Chair of «Computer science, Applied Mathematics and Teaching Methods»
Dobudko Alexandr Valeryanovich, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the Chair of «Computer science, Applied Mathematics and Teaching Methods»
Dobudko Tatyana Valeryanovna, doctor of pedagogical sciences, professor of the Chair of «Computer science, Applied Mathematics and Teaching Methods»
*Samara State University of Social Sciences and Education
(443099, Russia, Samara, Maxim Gorky st., 65/67, e-mail: tdobudko@mail.ru)*

Abstract. The article deals with the specifics of control and appraisal activity of the teacher in the conditions of modern electronic information-educational environment of high school. Normal control problem is considered both in terms of theoretical approaches, and in the context of the practical implementation as part of the electronic educational environment, built on the basis of Moodle learning management system. Particular attention is paid to the organization of the control over the formation of a given level of competence bachelors in preparation 9.3.03 Applied Informatics program “Applied Informatics in public and municipal administration” in the Samara State University of Social Sciences and Education in the Department of Computer Science, Applied Mathematics and teaching methods. As part of the educational environment of the department, built on the basis of one of the latest versions of Moodle 3.1 platform has a mechanism to control the formation of undergraduate competencies. This tool allows you to trace the stages of formation of competences of each student in the context of each discipline curriculum and form a single statement of “evidence” of formation of competences. This statement could be part of the portfolio of the student, but in contrast to the traditional approach of grading work is carried out not in the disciplines and competency, formed as part of the educational program.

Keywords: new electronic information-educational environment of high school, control and evaluation activities of the teacher, a learning management system, control training, information basis of pedagogical activity, educational evaluation, educational standards.

Проблема контроля в обучении, по мнению ряда исследователей [1, 2], относится к числу наиболее разработанных в дидактике. На наш взгляд, подобные утверждения справедливы лишь отчасти, поскольку контрольно-оценочная деятельность преподавателя (вне зависимости от специальности) представляет собой процесс, в ходе которого осуществляется контроль (организация обратной связи в системе «преподаватель – обучающийся» для получения информации о результатах педагогического процесса и оценка соответствия фактических результатов педагогической деятельности планируемым) и педагогическая оценка (оценка преподавателем результатов учебной деятельности обучающихся и по-

следующее предъявление обучающимся информации о результатах учения). В ходе контроля формируется информационная основа педагогической деятельности, а педагогическая оценка является ядром информационной основы учебной деятельности обучающихся [3].

Анализ педагогических исследований показывает, что термины «контроль» и «контрольно-оценочная деятельность», как правило, являются синонимами, что говорит о неразрывности двух информационных процессов различной природы. Очевидно, таким способом общественное сознание фиксирует факт реально сложившейся образовательной практики, в соответствии с которой и контроль, и педагогическая оценка оказыва-

ются слиты воедино [3, 4]. В процессе традиционного обучения сбор информации о его результатах (текущих, промежуточных, итоговых и т. п.) выступает в качестве первого этапа контрольно-оценочной деятельности преподавателя. Результаты обучения практически всегда в форме отметки (баллов) или парциальной педагогической оценки доводятся преподавателем до сведения обучающихся. Следовательно, педагогическая оценка невозможна без получения информации, сбор которой производится в ходе контроля, и в этом плане «нерасторжимость» контроля и педагогической оценки «неустранима».

Пути решения проблемы контроля и педагогической оценки предлагаются в образовательных стандартах высшего образования. К основным тенденциям развития государственных образовательных стандартов высшего образования можно отнести, в первую очередь, уменьшение регламентации образовательного процесса государством и увеличение свободы действий образовательных учреждений.

Государственные образовательные стандарты первого и второго поколения устанавливали требования к содержательному минимуму, описывали сферы будущей деятельности выпускников, область и основные виды последующей профессиональной деятельности. В рамках дисциплин учебного плана выделяли «федеральный» и «вузовский» компоненты, присутствовали дидактические единицы. Однако ориентация на компетентный подход еще не проявилась в явном виде.

Данная ситуация изменилась с выходом Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) третьего поколения. В их основе – ориентация на виды и задачи профессиональной деятельности будущих специалистов, при этом подход и стратегия обучения стали ярко выражены компетентностно-ориентированными [5-12]. Действующие стандарты (ФГОС 3+) стали выделять требования к соотношению частей образовательной программы (базовая, вариативная, практики, ИГА), в них четко проявляется взаимосвязь образовательных и профессиональных стандартов. Кроме этого, следует отметить отчетливую направленность образовательных программ. Задачи и требования к процессу подготовки, поднимаемые стандартами, находятся на таком высоком уровне, что удовлетворять им без использования средств новых информационных технологий, без развития грамотной электронной информационно-образовательной среды становится практически невозможно. Так в ФГОС 3+ появился раздел, связанный с требованиями к информационно-образовательной среде, в котором предусматривается обязательный доступ к электронным библиотекам и электронной информационно-образовательной среде (ЭИОС) организации. В частности, ЭИОС организации должна обеспечивать фиксацию результатов промежуточной аттестации и результатов освоения ООП; процедур оценки результатов обучения, реализация которых предусмотрена с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий; формирование электронного портфолио обучающегося, в том числе сохранение работ обучающегося, рецензий и оценок на эти работы со стороны любых участников образовательного процесса [13].

Требования ФГОС 3+, предъявляемые к ЭИОС, накладывают достаточно серьезные ограничения на выбор информационной системы, обеспечивающей практическую реализацию ЭИОС вуза. Мы отдаем предпочтение системе управления обучением Moodle, которая имеет широкие возможности для коммуникаций; имеет возможность работать с любой системой оценивания; сохраняет полную информацию о работе студентов и преподавателей; соответствует разработанным стандартам; обеспечивает возможность работы людям различного образовательного уровня и с недавнего времени поддерживает компетентный подход к построению педагогического процесса [14].

Одним из мощных инструментов платформы Moodle является инструмент тестирования, который в свою очередь, состоит из банка тестовых вопросов и генератора тестов [15-21]. В банк вопросов данной платформы можно интегрировать тестовые задания практически всех современных и часто используемых форматов. Например, таких, как: множественный выбор, краткий ответ, верно/неверно, на соответствие, эссе, числовой ответ, вложенные ответы, вычисляемый, множественный вычисляемый, простой вычисляемый, случайный вопрос на соответствие и другие.

Еще одной отличительной особенностью системы является анализатор проведенных тестов. Платформа собирает и структурирует следующую статистику в рамках проведенных тестов: количество полностью оцененных первых попыток, общее количество полностью оцененных попыток, рассчитывает среднюю оценку первых попыток, среднюю оценку по всем попыткам, среднюю оценку последних попыток, среднюю оценку из лучших оцененных попыток, медиану оценок, стандартное отклонение, оценку асимметрии распределения, оценку распределения эксцесса, коэффициент внутренней согласованности, соотношение ошибок и набор стандартных ошибок. Кроме этого система проводит полный анализ структуры теста, рассчитывая индекс легкости, стандартное отклонение, процент случайного угадывания, намеченный и эффективный вес, индекс дискриминации и эффективность дискриминации.

Вышеназванные возможности платформы Moodle позволяют обеспечить большую вариативность (гибкость) контрольно-оценочной деятельности преподавателя и открывает значительные возможности в объективизации контрольно-оценочной деятельности. В частности, её применение предоставляет значительные технические ресурсы для обеспечения единства требований к студентам, исключающего преднамеренные, субъективные и ошибочные суждения и выводы преподавателя, основанные на недостаточном изучении обучающегося или на предвзятом отношении к некоторым из них. Педагогически целесообразная реализация названных возможностей, безусловно, способна обеспечить повышение объективности контрольно-оценочной деятельности преподавателя.

Вместе с тем, оценка субъектом педагогической деятельности соответствия фактических результатов педагогической деятельности планируемому – всегда субъективная оценка, на какой бы полной, точной, адекватной, своевременной информации она не базировалась. Несмотря на априорную возможность систематического получения относительно больших объемов информации о результатах процесса обучения генерируемых платформой, применение компьютеров в рамках контрольно-оценочной деятельности на сегодняшний день в принципе не может обеспечить достаточную полноту и релевантность информации о результатах учебного процесса.

Конечно, здесь нельзя не отметить позитивный опыт полностью дистанционных электронных курсов, проводимых в рамках популярных и современных площадок, где разработчики частично отходят от компьютерного тестирования в сторону роботизированных заданий и возможностей инструмента взаимопроверки обучающихся. С другой стороны, стоимость разработки таких электронных курсов и время, затрачиваемое на данный процесс, настолько значимо, что не позволяет, в настоящее время, говорить о массовом внедрении таких курсов в педагогическую практику.

В этой связи, при всем богатстве современных средств автоматизированной проверки знаний, пока не предвидится появление инструмента, эквивалентного устному опросу, пока еще трудно представить вычислительные системы, осуществляющие контроль над уровнем познавательной активности обучающихся, хотя информацию и о таких прототипах появляется в сети.

Иными словами, уровень объективизации контрольно-оценочной деятельности преподавателя имеет объективно обусловленную верхнюю границу даже в условиях широкого применения современных вычислительных систем.

Кроме этого, в этих процессах нельзя не отметить проблему регулярности контроля. В самом деле, процесс контроля в ходе обучения имеет двойственную природу. Выступая в качестве средства конструирования обратных связей в системе «преподаватель – обучающийся», контроль в то же время является инструментом прямого педагогического воздействия.

При этом названное воздействие далеко не всегда эффективно, так что систематическое и сколь угодно частое получение значительных объемов информации о результатах процесса обучения, столь легко осуществляемое при использовании компьютера, отнюдь автоматически не влечет за собой повышения качества образования.

В этой связи, мы достаточно смело можем прогнозировать, что в условиях взаимодействия преподавателя и обучающихся в рамках информационно-образовательной среды в разрезе контрольно-оценочной деятельности проблема регулярности контроля неизбежно приобретает значительную актуальность, обуславливаемую, в том числе и возникновением принципиально новой задачи: определения оптимального соотношения между традиционными методами и методами автоматизированного и роботизированного контроля.

К числу проблем методики преподавания следует, в первую очередь, отнести проблему контроля и педагогической оценки каждого обучающегося, принимающего участие в коллективной учебной деятельности. При этом вычленение и адекватная оценка индивидуального вклада каждого из них представляется весьма непростой задачей.

Еще одной особенностью современных образовательных стандартов является их ориентация на системно-деятельностный подход в образовании, а, следовательно, на подход компетентностный [22-26]. В этой связи, развитие ключевых компетенций обучающихся является одной из приоритетных задач современной системы образования. Особо стоит отметить, что, хотя стандарты и регламентируют область профессиональной деятельности выпускников, объекты и виды их профессиональной деятельности, требования к результатам освоения программы и даже определяют четкие требования к реализации программы, сложности практического исполнения этих требований в современных реалиях остаются. Связаны они, в первую очередь, с противоречием между требованиями к формированию ключевых компетенций образовательной программы и оценкой результатов обучения, с помощью традиционной шкалы, в разрезе дисциплин учебного плана. Другими словами, есть определенная доля вероятности, при которой обучающийся сможет получить положительную оценку по предмету, в рамках которого формировались определенные компетенции, но при этом одна (или несколько) из них может быть сформирована на недостаточном уровне. Наложение данных ситуаций в процессе освоения всех дисциплин образовательной программы в купе с практической невозможностью, на текущем этапе, достаточно быстро отслеживать их сформированность в целом, может привести к ситуации, при которой выпускник, успешно завершивший обучение, будет иметь одну или несколько компетенций с более низким, чем необходимо, уровнем сформированности.

Как нам видится, решение данного противоречия лежит в плоскости использования современных информационных технологий [27-43], которые должны помочь автоматизировать процессы сохранения, накопления, анализа и выдачи данных о результатах освоения образовательной программы в разрезе конкретных, формируемых в данной программе компетенций. В процес-

се автоматизации данной задачи нельзя не учитывать требования ФГОС в контексте требований к условиям реализации образовательных программ. В частности, фиксация хода образовательного процесса, результатов промежуточной аттестации и результатов освоения программы является необходимым элементом информационно-образовательной среды, что свидетельствует о том, что именно элементом данной среды должен являться инструмент контроля уровня сформированности компетенций образовательной программы.

Так платформа Moodle (версия 3.1) оснастилась встроенным механизмом сохранения, накопления, анализа и выдачи данных о результатах освоения образовательной программы в разрезе компетентностного подхода. В рамках платформы этот процесс носит название «Competency-based education (CBE)».

Функционал системы доступен администраторам, преподавателям и обучающимся. Администраторы могут настраивать систему учета компетенций в среде, создавать фреймворки компетенций на основе образовательных стандартов и формировать на основе данных фреймворков учебные планы. Кроме этого у них есть возможность миграции фреймворков. Для этого создан инструмент, который можно использовать для обновления фреймворка компетенций до более новой версии. Он ищет компетенции в электронных курсах и их элементах, используя старый фреймворк, и обновляет ссылки так, чтобы они указывали на новый. Этот инструмент может использоваться администраторами, т.к. разработчики не рекомендуют напрямую редактировать старый набор компетенций, в связи с тем, что это может привести к изменению всех компетенций, полученных ранее в учебных планах пользователей. Преподаватели, использующие компетентностный подход в обучении, могут связывать те или иные элементы своих электронных курсов с конкретными компетенциями учебного плана. Обучающиеся, изучая электронный курс, выполняют конкретные задания и прикладывают доказательства уровня их сформированности. В конечном итоге у преподавателя генерируется с помощью платформы отчет о состоянии уровня сформированности компетенций каждого обучающегося по дисциплине.

Рассмотрим практическую реализацию данных возможностей на примере федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 09.03.03 Прикладная информатика (уровень бакалавриата) в рамках подготовки бакалавров по программе «Прикладная информатика в государственном и муниципальном управлении» в Самарском государственном социально-педагогическом университете на кафедре информатики, прикладной математики и методики их преподавания.

Проверить уровень формирования общекультурных компетенций при помощи тестирования очень сложно. Например, как проверить сформированность таких общекультурных компетенции, как способность использовать основы философских знаний для формирования мировоззренческой позиции (ОК-1), способность анализировать основные этапы и закономерности исторического развития общества для формирования гражданской позиции (ОК-2), способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (ОК-5), способность работать в коллективе, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия (ОК-6), способность к самоорганизации и самообразованию (ОК-7), способность использовать методы и средства физической культуры для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности (ОК-8), способность использовать приемы первой помощи, методы защиты в условиях чрезвычайных ситуаций (ОК-9)?

В отличие от профессиональных компетенций, где практически каждую компетенцию можно подкрепить

результатом труда обучающихся, здесь такая ситуация скорее исключение, чем правило. Уровень сформированности той или иной общекультурной компетенции можно выявить в процессе диалога (языковые компетенции), обсуждения или в рамках других видов работ, где только глубокий анализ педагога и, возможно, одноклассников поможет определить уровень сформированности компетенции. Например, выявить уровень сформированности ОК-6 можно в процессе выполнения групповой практической работы по программированию, где самооценка обучающихся может помочь преподавателю в решении данной проблемы.

В других случаях, в качестве доказательства можно использовать видеофрагменты занятий, аудиозаписи и другие, полученные в рамках педагогического процесса, материалы (презентации, эссе и др.). Интегрируя в систему полученные доказательства, обучающиеся не только формируют свое электронное портфолио, но и позволяют преподавателям оценить уровень сформированности тех или иных компетенций. Кроме этого, изучая теоретические материалы, проходя промежуточные и итоговые тестирования, выполняя практические задания, бакалавры формируют свою электронную балльно-рейтинговую карту по дисциплине.

Данная карта доступна в реальном времени как обучающемуся, так и преподавателю. По информации, содержащейся в карте, можно сделать выводы об эффективности процесса обучения как отдельного студента, так и академической группы в целом.

Таким образом, применение платформы Moodle открывает значительные возможности для контрольно-оценочной деятельности преподавателя в условиях электронной информационно-образовательной среды вуза, но следует помнить, что эти возможности допускают эффективную реализацию только в рамках стандартизированного образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Слостенин В.А., Махар Н.В. Диагностика профессиональной пригодности молодежи к педагогической деятельности. – М., 1991.

2. Якунин В. А. Педагогическая психология. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., Изд-во «Полиус», 1998. – 639 с.

3. Добудько Т.В. Формирование профессиональной компетентности учителя информатики в условиях информатизации образования: дисс. ...докт. пед. н. – Самара, 1999. – 349 с.

4. Аниськин В.Н., Добудько Т.В., Котова Т.А. Специфика и особенности профессионально-педагогической деятельности в условиях современной информационно-образовательной среды // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2014. – Т. 16. – № 2(3). – С. 532-545.

5. Сисоева Ю.Ю. Компетентностный подход при формировании иноязычной компетенции у студентов неязыковых вузов в условиях ФГОС третьего поколения // Карельский научный журнал. 2015. № 3 (12). С. 36-40.

6. Воронина М.А., Кочетова Н.Г. Соответствие подготовки бакалавров дошкольного и начального образования требованиям ФГОС // Поволжский педагогический вестник. 2014. № 4 (5). С. 11-16.

7. Митин А.Н. Компетентностный подход в обучении информационным технологиям с использованием электронных образовательных ресурсов // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4. С. 93-96.

8. Ясаревская О.Н. Технология разработки учебных модулей по иностранному языку на основе ФГОС 3 поколения // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. № 8 (12). С. 162-167.

9. Кондаурова И.К. Подготовка будущих учителей к интеграции урочной и внеурочной деятельности детей в условиях ФГОС // Карельский научный журнал. 2015. № 3 (12). С. 13-14.

10. Гаврилова М.И., Одарич И.Н. Компетентностный подход в профессиональном образовании // Балтийский АНИ: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4(17)

гуманитарный журнал. 2014. № 3. С. 19-21.

11. Макеева Е.Д. Особенности организации естественнонаучной подготовки будущих педагогов в условиях перехода на ФГОС третьего поколения // Самарский научный вестник. 2014. № 1 (6). С. 71-74.

12. Гущина О.М. Компетентностный подход в создании информационно-образовательной среды приобретения знаний с использованием электронных ресурсов // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 2 (11). С. 49-52.

13. Аниськин В.Н., Горбатов С.В., Добудько А.В., Добудько Т.В., Пугач В.И. Оценка компетентности специалиста в области информатики в условиях современной электронной информационно-образовательной среды вуза. – Самара; – М.: СФ МГПУ, МГПУ, 2015. – С. 52-58.

14. Горбатов С.В. Системы управления обучением в процессе подготовки бакалавров // Модернизация профессионального образования: новые тенденции в управлении инновационным развитием экономических вузов: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Самара: СГЭУ, 2013. – С. 100-104.

15. Гаврилова М.И. Критериально-ориентированные тесты в педагогической диагностике для определения системности знания у бакалавров пищевых производств // Карельский научный журнал. 2014. № 3. С. 24-26.

16. Печерский С.В. Эффективная конфигурация системы управления учебными курсами moodle для её интеграции с системой рейтинговой оценки работы студентов ПензГТУ // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. № 10 (14). С. 131-134.

17. Исмаилова Э.Ф. Анализ оценочных систем и оценочных шкал, используемых в России и в общей мировой практике // Карельский научный журнал. 2013. № 4. С. 74-76.

18. Таранцева К.Р., Пятирублевый Л.Г., Моисеев В.Б. Информационно-дидактические основы образовательного тестирования // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2012. № 3 (07). С. 180-190.

19. Беляева Е.Н. Современные тенденции профессиональной подготовки педагога // Карельский научный журнал. 2014. № 1. С. 46-48.

20. Таранцева К.Р., Пятирублевый Л.Г. Технология распознавания образов уровня компетенций и знаний методом последовательного тестирования // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2012. № 4 (08). С. 159-136.

21. Гуськова Т.В., Курочкина О.Г., Рожков А.С. Использование тестовых технологий при организации контроля и оценке качества подготовки обучающихся в вузе // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. № 8 (12). С. 54-59.

22. Старостина А.Н. Деятельностный и личностный подходы как методологические принципы моделирования образовательного процесса геометро-графической подготовки инженеров // Карельский научный журнал. 2015. № 3 (12). С. 33-36.

23. Абаева Ф.Б. Практико-ориентированный подход при обучении иностранному языку магистрантов - будущих педагогов // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 4 (13). С. 58-61.

24. Андросова Л.А., Мананникова Ю.В. Компетентностный подход в системе высшего профессионального образования // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. № 7 (11). С. 46-51.

25. Таранцева К.Р., Моисеев В.Б., Пятирублевый Л.Г. Формализация предметной образовательной информации в процессе разработки компетентностного подхода к оцениванию знаний // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 3. № 6 (28). С. 156-160.

26. Аниськин В.Н., Жукова Т.А., Борисов А.Я., Севенюк С.А. Образовательные подходы к развитию системы мультикультурного образования в Германии // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 4 (13). С.

62-65.

27. Koval N.N. Possibility of modern software ICT their influence on formation of information educational space pedagogical activity pedagogical education // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2012. № 1. С. 27-31.

28. Смирнова Е.В. Актуальные аспекты совершенствования иноязычной письменной речи при использовании средств информационных и коммуникационных технологий // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 4 (13). С. 102-105.

29. Батова Н.С., Шуварин М.В. Стандартизация инфокоммуникационных и информационных технологий // Карельский научный журнал. 2015. № 2 (11). С. 98-101.

30. Третьякова Е.М. Проектирование модели профессиональной подготовки бакалавров с использованием новых информационных технологий // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 4 (13). С. 116-119.

31. Коростелев А.А., Полторецкий Д.А. Автоматизированные информационно-аналитические системы в аналитической деятельности управления // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2012. № 1. С. 38-41.

32. Коваль Н.Н. Современные информационно-коммуникационные технологии в аналитической управленческой деятельности: проблемы и перспективы // Карельский научный журнал. 2015. № 1 (10). С. 39-44.

33. Смирнова Е.В. Использование средств информационных и коммуникационных мультимедиа-технологий в обучении иностранному языку на ранних этапах возрастного развития // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 2 (11). С. 114-116.

34. Кривоногов С.В., Петров В.А. Применение информационных технологий в обучении как средство повышения качества образования // Карельский научный журнал. 2015. № 3 (12). С. 15-19.

35. Богданова А.В. Формирование информационно-коммуникативной компетентности студентов вуза с применением технологии учебных полей как научная проблема // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4. С. 46-50.

36. Бобышев Е.Н. О механизмах реализации стратегии развития информационного общества // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2015. № 1 (10). С. 21-23.

37. Смирнова Е.В. Дидактические цели использования средств информационных технологий для развития умений иноязычной деятельности в процессе обучения английскому языку // Карельский научный журнал. 2014. № 4. С. 82-88.

38. Назмиева Э.И. Развитие социокультурной компетенции будущих специалистов с использованием информационных технологий (на примере иноязычной подготовки в вузе) // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4. С. 99-102.

39. Коростелёв А.А. Методологические подходы к использованию информационных технологий в аналитической деятельности руководителей школы // Информатика и образование. 2008. № 9. С. 108-112.

40. Ярыгина Н.А. Применение инновационных технологий обучения экономических дисциплин в вузе // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2012. № 1. С. 82-84.

41. Богданова А.В., Глазова В.Ф. Методическая система профессионально-ориентированного обучения дисциплине «современные информационные технологии» // Карельский научный журнал. 2014. № 4. С. 42-45.

42. Новикова А.В. Опыт использования информационных интерактивных образовательных технологий в техническом вузе // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. № 6 (22). С. 239-242.

43. Третьякова Е.М. роль информационных технологий в реформировании образования // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 1 (10). С. 148-149.

44. Кондаурова И.К. Перспективы организации профессиональной подготовки будущих учителей // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2015. № 3 (12). С. 25-27.

45. Сальников И.И. Информационные технологии в вузовской науке на современном этапе // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. № 10 (14). С. 10-12.

УДК 378.147

ПРОЕКТИРОВАНИЕ РАБОЧЕЙ ПРОГРАММЫ ДИСЦИПЛИНЫ КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ МАГИСТРАНТА: КОНТЕКСТНЫЙ ПОДХОД

© 2016

Анискин Владимир Николаевич, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Информатика, прикладная математика и методика их преподавания»
Макарова Елена Леонидовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Информатика, прикладная математика и методика их преподавания»
Пугач Валерий Исаакович, доктор педагогических наук, профессор кафедры «Информатика, прикладная математика и методика их преподавания»
Пугач Ольга Исааковна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Информатика, прикладная математика и методика их преподавания»
*Самарский государственный социально-педагогический университет
(443099, Россия, Самара, ул. Максима Горького, д. 65/67, e-mail: olpugach@yandex.ru)*

Аннотация. В данной статье обсуждается вопрос подготовки магистров педагогического образования (на примере профиля «Информатика в образовании») в части формирования их исследовательских компетенций. На уровнях бакалавриата и специалитета применяются методы, приемы и технологии, способствующие формированию и развитию отдельных аспектов исследовательских компетенций будущего педагога. В то же время, на уровне магистратуры коллективным педагогическим субъектом осознана необходимость разработки комплексных методик, тесно увязанных с практическими задачами профессиональной деятельности. Выбор конкретных задач повседневной педагогической деятельности и эффективных алгоритмов их решения представляет собой нетривиальную проблему. Широкий спектр процессов, в которых принимает участие учитель и преподаватель включает в себя множество элементов: от разработки учебно-методических материалов до организации взаимодействия с родителями обучающихся, но создание рабочей программы дисциплины высшего профессионального образования можно рассмотреть как ключевую учебную задачу. На основе контекстного подхода А.А. Вербицкого авторы доказывают возможность проектирования рабочей программы дисциплины высшего педагогического образования (на уровне бакалавриата) как комплексного инструмента развития исследовательских компетенций будущего педагога.

Ключевые слова: подготовка магистров, контекстный подход, исследовательские компетенции, рабочая программа дисциплины, метапредметная компетенция, социокультурная компетенция, аналитическая компетенция, процессная компетенция, эвристическая компетенция, коммуникативная компетенция.

THE DESIGN OF THE WORKING PROGRAM OF DISCIPLINE AS THE INSTRUMENT FOR THE DEVELOPMENT OF RESEARCH SKILLS OF UNDERGRADUATES: A CONTEXTUAL APPROACH

© 2016

Aniskin Vladimir Nicolaevich, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the Chair of «Computer science, Applied Mathematics and Teaching Methods»
Makarova Elena Leonidovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the Chair of «Computer science, Applied Mathematics and Teaching Methods»
Pugach Valery Isaakovich, doctor of pedagogical sciences, professor of the Chair of «Computer science, Applied Mathematics and Teaching Methods»
Pugach Olga Isaakovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the Chair of «Computer science, Applied Mathematics and Teaching Methods»
*Samara State University of Social Sciences and Education
(443099, Russia, Samara, st. Maxim Gorky, d. 65/67, e-mail: olpugach@yandex.ru)*

Abstract. This article discusses the preparation of teacher education Master (for example, the profile “Computer in Education”) in terms of the formation of their research competences. At levels of undergraduate specialties and apply methods, techniques and technologies that contribute to the formation and development of certain aspects of the research competences of the future teacher. At the same time, at the level of Master’s teaching the collective entity recognized the need to develop comprehensive methodologies are closely linked with the practical tasks of professional activity. Selection of the specific tasks of daily teaching activities, and efficient algorithms to solve them is not a trivial problem. A wide range of processes, which involved teachers and includes many elements: from the development of teaching materials to the organization of interaction with parents of students, but the creation of a working program of higher education discipline can be considered as key study zadachu. Na based contextual approach A.A. Verbitsky authors prove the possibility of designing the work program of the higher pedagogical education courses (undergraduate level).

Keywords: training of masters, contextual approach, research competencies, the working program of discipline, metasubject competence, sociocultural competence, analytical expertise, process competence, heuristic competence, communicative competence.

В подготовке магистров педагогического образования значимую роль играет формирование и развитие их исследовательских компетенций. Это прямо вытекает из зафиксированного в профессиональном стандарте [1] набора типовых задач учителя (изучение возможностей, потребностей и достижений обучающихся в зависимости от уровня осваиваемой образовательной программы; анализ, систематизация и обобщение результатов научных исследований в сфере науки и образования путем применения комплекса исследовательских методов при решении конкретных научно-исследовательских задач и др.), подавляющее большинство которых прямо или косвенно связано с различными видами научно-исследовательской деятельности. Определение исследовательских компетенций будущего педагога может осуществляться

различными способами, в том числе и путем изоморфного соответствия функциональным видам исследовательской деятельности; при этом возможна декомпозиция отдельных компетенций на компоненты (например, когнитивный (теоретический), операционно-технологический (практический), конативный (поведенческий) компоненты [2, с. 65-66]). Подготовка будущего учителя к исследовательской деятельности на уровне магистратуры, тем не менее, недостаточно исследована в педагогической литературе; можно констатировать и наличие некоторых проблем в образовательной практике.

Традиционно, на уровнях бакалавриата и специалитета применяются методы, приемы и технологии, способствующие формированию и развитию отдельных аспектов исследовательских компетенций будущего педагога.

В то же время, на уровне магистратуры коллективным педагогическим субъектом осознана необходимость разработки комплексных методик, тесно увязанных с практическими задачами профессиональной деятельности. Теоретической базой при этом может стать контекстный подход А.А. Вербицкого [3], но выбор конкретных задач повседневной педагогической деятельности и эффективных алгоритмов их решения представляет собой нетривиальную проблему. Широкий спектр процессов, в которых принимает участие учитель и преподаватель, включает в себя множество элементов: от разработки учебно-методических материалов до организации взаимодействия с родителями обучающихся, – и не может быть в полном объеме рассмотрен в рамках магистерских программ. Создание рабочей программы дисциплины высшего профессионального образования можно рассмотреть как ключевую учебную задачу. Охарактеризуем ее практическую значимость и методическую ценность.

Переход к новым образовательным стандартам высшего образования, Болонский процесс и двухуровневая система профессиональной подготовки «бакалавр-магистр» заставил многих преподавателей вузов вплотную столкнуться с необходимостью дидактического проектирования дисциплин учебного плана. Необходимость оформления рабочих программ и разработки учебно-методических комплексов присутствовала и ранее, однако основное содержание большей части основных дисциплин все же фиксировалось федеральными стандартами, а их неизменность на протяжении, достаточно большого промежутка времени позволила разработать достаточное число учебных пособий и задачников. Новые стандарты построены на базе компетентностного подхода, при этом общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции распределяются руководителем образовательной программы. Переход от компетенций к содержанию дисциплины в ряде случаев достаточно сложен. Например, по дисциплине «Дискретная математика» общекультурную компетенцию ОК-3 (способность использовать естественнонаучные и математические знания для ориентирования в современном информационном пространстве) может раскрываться так:

– знает: основные понятия теории множеств, математической логики, комбинаторного анализа, теории графов, теории рекурсии, основные рекурсивные алгоритмы, алгоритмы на графах и сетях; алгоритмы комбинаторного анализа;

– умеет: разрабатывать рекурсивные алгоритмы, алгоритмы на графах и сетях; алгоритмы комбинаторного анализа; выполнять теоретико-множественные операции, умеет решать математические задачи на основе методов комбинаторного анализа, уметь решать задачи оптимизации на графах и сетях, разрабатывать рекурсивные алгоритмы, использовать метод математической индукции при доказательстве теорем;

– владеет: методами математического и информационного моделирования с использованием рекурсивных алгоритмов, алгоритмов на графах и сетях; алгоритмов комбинаторного анализа; теоретико-множественными, комбинаторными и рекурсивными методами постановки и решения задач, навыками моделирования на графах и сетях.

Заметим, что не все преподаватели расшифровывают образовательные результаты в терминах изучаемой дисциплины, можно встретить и формулировки вида: «знает современные математические и естественнонаучные концепции в области дискретной математики».

Работа по отбору содержания дисциплины, подбору учебных и контрольных заданий выполняется практически каждым преподавателем, а методические рекомендации по ее проведению часто формальны и представлены положениями о разработке. Основным источником данных становится опыт предшествующей деятельности

или аналогичные разработки других вузов, что влечет, в том числе, мультипликацию ошибочных решений.

Исчерпывающий анализ основных проблем качества рабочих программ, и, как следствие, учебных курсов выходит далеко за рамки данной статьи, однако даже поверхностное исследование наглядно демонстрирует их сложность и многообразие. В качестве инструментария будем использовать подход, разработанный в системе менеджмента качества – расслоение данных по схеме 5М для диаграммы Исикавы в варианте: люди, материалы, измерения, машины и методы.

1. Люди: студенты и преподаватели. Проблемы преподавателей – мотивация (разработка программ многими воспринимается как сугубо бюрократическая деятельность, выполняемая «для галочки») и профессиональная подготовка в области дидактики и методики (многим техническим специалистам не хватает знаний в области теории и методики обучения, необходимые сведения не всегда транслируются системой повышения квалификации). Говоря о студентах, отметим опять же проблемы с мотивацией, которая в случае подготовки будущих учителей информатики неоднородна и непостоянна. Многолетние наблюдения показывают, что менее трети студентов первого-второго курса планируют в дальнейшем работать в школах в качестве учителя информатики, к третьему курсу доля таких студентов достигает двух третей в отдельных группах за счет более реалистичного анализа рынка труда и собственных перспектив. При этом часть студентов отказывается от выбора карьеры учителя после педагогической практики. Еще одна проблема, крайне остро стоящая именно перед будущими информатиками – неоднородность общеобразовательной подготовки по профильным дисциплинам.

2. Машины: материально-техническое и программное обеспечение. Тут основными источниками проблем, помимо стандартных недофинансирования и недооснащенности, выступает неэффективная организация учебного процесса. Применение информационных, интерактивных образовательных технологий возможно лишь при соответствующей подготовке учебных аудиторий, выполнение требований предмета и преподавателя в части выбора программного обеспечения. Набирающий силу процесс импортозамещения в сфере программного обеспечения также осложняет эту работу.

3. Измерения: концепция фонда оценочных средств (ФОС) не предлагает нормативно зафиксированного набора контрольно-измерительных материалов для сформированности компетенций. Разработка ФОС и паспортов компетенций в настоящий момент является прерогативой вуза, по конкретной дисциплине – кафедры, руководителя ООП и преподавателя. При этом в процессе аккредитации предусмотрена процедура мониторинга знаний студентов, ведется обсуждение идеи государственного выпускного экзамена для бакалавров, действуют различные проекты добровольного тестирования студентов. Конфликт между отсутствием четких нормативных требований к результатам обучения и наличием закрытой системы проверочных заданий, выполнение которых ожидается от студента, выступает еще одним фактором, усложняющим проектирование рабочей программы дисциплины.

4. Методы и материалы: проблемы обусловлены отсутствием разработанных рекомендаций по переходу от специалитета к бакалавриату. Учебно-методические комплексы прикладного бакалавриата в теории ближе к профессионально направленному образованию и должны отвечать его принципам, академический бакалавриат может быть «облегченным» вариантом специалитета. Однако можно констатировать недостаточное количество задач, упражнений, методических разработок для бакалавров педагогического образования, отсутствие комплексных схем интерактивных занятий или их низкое качество.

Таким образом, можно констатировать, что задачи АНИ: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4(17)

ча разработки рабочей программы достаточно сложна даже для преподавателя вуза с опытом работы, и при этом является необходимым элементом его профессиональной деятельности.

Рассмотрим теперь процесс разработки рабочей программы как методическую задачу, для чего охарактеризуем деятельность специалиста в ходе ее решения. Планирование учебного процесса по дисциплине и оформление результатов в форме рабочей программы требует корректно выявить основные источники требований к дисциплине, вспомогательные информационные ресурсы, специфику дисциплин выбранного направления, выявить эффективные механизмы адаптации плана к изменяющимся условиям преподавания.

Педагогическая теория предлагает достаточно много вариантов дидактического конструирования, например, Н.В. Бордовская перечисляет следующие способы [4]: «с позиции теории множеств, системного подхода, структурного подхода, феноменологического или системологического; аналитическими методами; методами моделирования и проектирования; графическим способом; математическими и статистическими методами».

На уровне диссертационного исследования чаще встречается подход, предполагающий, что на *первом этапе дидактического и методического проектирования выступает построение прогностической модели выпускника соответствующего учебного заведения – будущего специалиста [2]. Второй этап включает отбор содержания образования и учебного материала.*

Разработка учебной программы как учебно-исследовательская задача имеет свою специфику. Построение прогностической модели выпускника целесообразно выполнять в упрощенном варианте, исходя, прежде всего из нормативных документов (стандартов высшего образования и профессиональных), так как магистранты еще не являются компетентными специалистами в области дидактики высшей школы. А процедура отбора содержания образования, выполняемая работающим преподавателем часто интуитивно, на базе предыдущего опыта и некоторых эвристических алгоритмов, должна быть формализована и ограничения (временные, материально-технические, финансовые, методические) целесообразно задавать в явном виде.

Приведем примерную последовательность этапов разработки рабочей программы магистрантами на примере дисциплины «Дискретная математика» (педагогическое образование, профиль «Информатика», академический бакалавриат).

1. Как неоднократно отмечалось различными исследователями [5-9], современный период развития магистратуры характеризуется разнородным по типу и уровню базовой подготовки, стажу профессиональной деятельности состав обучающихся. Поэтому первым, предварительным этапом выступает анализ соответствующей области научного знания. Эта та область познания, в которой и будет осуществляться отбор содержания образования. Для многих дисциплин информатики, в том числе и для дискретной математики, эта область представлена совокупностью разделов. В данном случае это: теория множеств, комбинаторика, рекуррентные соотношения, математическая логика, теория графов. Первый этап дает магистранту четкое представление о максимально возможном содержании дисциплины. Целесообразно сформировать полный перечень тем дисциплины.

2. Преподаватель должен определить, какие внешние требования к образовательной системе в целом применимы к изучаемой дисциплине, каков их приоритет и как следует разрешать коллизии при дефиците ресурсов [10].

Поясним это на примере курса «Дискретная математика». Учебный план вуза регламентирует лишь необходимость формирования компетенции ОК-3 (способность использовать естественнонаучные и математические

знания для ориентирования в современном информационном пространстве) и не приводит перечень изучаемых понятий и теорий. Следовательно, основными источниками внешних требований становятся а) разнообразные системы тестирования; б) данные предыдущих стандартов (принцип преемственности); в) требования работодателей.

Анализ первых двух источников позволяет выделить примерно следующий перечень изучаемых понятий, объектов и моделей: основные понятия теории множеств, математической логики, комбинаторного анализа, теории графов, теории рекурсии, основные рекурсивные алгоритмы, алгоритмы на графах и сетях; алгоритмы комбинаторного анализа. Для уточнения необходимого уровня формирования компетенций следует обратиться к мнению работодателей.

Практика показывает, что в школах Самарской области выпускники-бакалавры работают учителями не только в основной, но и в профильной школе, более того, ведут часы смежных дисциплин (математика, физика, технология). То есть выпускник должен обладать достаточным уровнем квалификации, чтобы осуществлять подготовку школьников к ОГЭ и ЕГЭ. Указанные экзамены по дисциплине «Информатика» имеют сходную структуру, задания ЕГЭ – достаточно высокий уровень сложности. Таким образом, можно утверждать, что «нижняя планка» компетентности по дисциплине «Дискретная математика» – умение решать соответствующие задания ЕГЭ за отведенный промежуток времени с развернутыми пояснениями для учащихся. С учетом того, что задания такого вида составляют более трети пробных вариантов ЕГЭ – это требование существенно.

Второй этап дает магистранту четкое представление о минимально необходимом содержании дисциплины. В полном перечне тем дисциплины имеет смысл выделить обязательные к освоению.

3. Организация учебного процесса накладывает существенные ограничения; если проектирование рабочей программы – это исследовательская задача, то перечень условно доступных ресурсов выдается магистранту в качестве ее условия. В частности, это общее и аудиторное количество часов, материально-техническое оснащение, программное обеспечение, учебно-методические пособия в библиотечном фонде и электронных библиотеках. На третьем этапе заполняются «ресурсные» разделы рабочей программы, а также распределяются обязательные к изучению темы между часами аудиторной работы.

4. Учет дополнительных факторов, разрешение конфликтов. Помимо требований работодателя, важно также учесть и межпредметные связи, в частности, запросы преподавателей смежных, в первую очередь профессиональных дисциплин. В некоторых случаях это потребует существенно расширить круг изучаемых вопросов. Например, в случае с дискретной математикой, теория рекурсии представляет сугубо академический интерес, если студенты не изучают логическое или функциональное программирование, – в противном случае этот раздел должен осваиваться на углубленном уровне. Ответственность за разрешение коллизии – изучать ли в большей степени логику или графы – лежит на преподавателе. На четвертом этапе все изучаемое содержание распределяется между аудиторной и самостоятельной работой.

5. Выбор средств, методов, технологий обучения. На данном этапе магистрант вновь обращается к различным информационным ресурсам, выбирая и анализируя конкретные задачи по дисциплине, при необходимости формируя контрольные, практические, лабораторные задания.

6. Оформление рабочей программы в соответствии с требованиями (в качестве таковых можно использовать соответствующие положения вуза).

Как видно из приведенного перечня этапов, деятельность по проектированию рабочей программы будет

способствовать развитию целого ряда исследовательских компетенций [2, 11-16], в большей степени стратегической [17, 18] (позволяет осуществлять комплексное планирование и управление исследовательским процессом, компенсировать коммуникативные проблемы и недостаточность знания методологии), аналитической [19-29] (способность понимать и резюмировать научно-исследовательские работы в педагогике и предметной области, оценивать их по выбранным параметрам, осуществлять эффективный библиографический поиск) и эвристической [30-36] (заключается в умении выбрать направление исследования на основе неполных или некорректных данных, обобщать опыт практической деятельности и выдвигать различные гипотезы на основе этого обобщения). Кроме того, разработка учебной программы по неизученной магистрантом на уровне специалитета и бакалавриата дисциплине, способна частично компенсировать недостатки базовой подготовки будущего специалиста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. ФГОСВО по направлению 440401 Педагогическое образование (уровень магистратуры) Систем. требования: Adobe Acrobat Reader. – URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvom/440401.pdf>.
2. Макарова Е.Л. Формирование исследовательской компетентности будущего учителя естественнонаучного профиля в процессе математической подготовки: дисс. канд. пед. наук: 13.00.08. – Самара, 2011. – 189 с.
3. Вербицкий А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. – М.: Логос, 2009. – 334 с.
4. Бордовская, Н.В. Педагогическая системология: учебное пособие / Н.В. Бордовская. – М.: Дрофа, 2009. – 464 с.
5. Брагина З.В. Проектно-процессный подход подготовки магистров (направления подготовки: «экономика» и «менеджмент») // Брагина З.В., Суглобов А.Е. Экономика образования. 2012. № 3. С. 17-19.
6. Казанцева Л.А., Чистусов В.А. Альтернативная траектория подготовки педагогов: проектирование образовательной программы магистратуры // Поволжский педагогический вестник. 2014. № 4 (5). С. 17-21.
7. Лисенкова Е.В., Игнатъева Н.Н. Трансформация системы высшего образования в Германии и России в рамках болонского процесса // Карельский научный журнал. 2015. № 3 (12). С. 20-22.
8. Ярыгина Н.А., Залалетдинов А.Р. Психолого-педагогические условия формирования исследовательской компетенции в вузе как фундаментальная основа повышения качества образования магистров // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 4 (13). С. 124-126.
9. Гусевская Н.Ю. Перспективы интернационализации высшего образования: опыт университетов стран Азии, Европы, Северной Америки // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 3 (12). С. 38-41.
10. Макарова Е.Л. Вопросы формирования исследовательской компетентности // Профессиональное образование. Столица. 2011. № 2. С. 30-31.
11. Куликова Е.В. Педагогическое сопровождение научно-исследовательской работы студентов педвузов в процессе выполнения курсовой работы с использованием облачных технологий // Поволжский педагогический вестник. 2014. № 4 (5). С. 22-25.
12. Асташина Н.И. Подходы к определению структуры, содержания, путей формирования исследовательской компетентности студентов, будущих специалистов в области социокультурного сервиса // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 1 (10). С. 106-109.
13. Энбом Е.А., Иванова В.А. Особенности формирования и развития исследовательской компетентности студентов в процессе изучения дисциплины «высшая математика» в техническом вузе // Самарский научный вестник. 2015. № 1 (10). С. 140-144.
14. Моллаева К.Р. Интерактивное обучение как важное средство в развитии исследовательских навыков учащихся // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 2. № 1 (23). С. 98-104.
15. Андреева Т.В. Экспертное оценивание качества научно-исследовательских работ и инновационных проектов студентов // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. № 10 (14). С. 76-82.
16. Беляева Е.Н. Формирование профессиональных компетенций учителя в процессе повышения квалификации // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 1. С. 39-41.
17. Зубков А.Б., Попова Н.В., Шестопал Ю.Т., Щетинина Н.Ю. Стратегическое планирование улучшения в деятельности вузов // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 3. № 6 (28). С. 323-330.
18. Зубков А.Ф., Пономарева Н.В. Построение квалиметрии компетенций в процессе обучения в высшей школе // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 1. № 6 (28). С. 80-84.
19. Коростелев А.А. Аналитическая деятельность: плано-организационное содержание на основе ТАРРОС «Landrail» // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. № 2 (13). С. 54-59.
20. Ярыгин О.Н., Рябова В.М. Неявное знание как компонент компетентности в аналитической деятельности // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 4. С. 131-134.
21. Коваль Н.Н. Аналитическая деятельность: «пирамида целей» на основе ТАРРОС «Landrail» // Карельский научный журнал. 2014. № 2. С. 38-42.
22. Коростелев А.А. Аналитическая деятельность внутришкольного управления: понятийный аспект // Вісник Черкаського Університету. Серія: Педагогічні науки. 2010. № 179. С. 15-18.
23. Донина И.А. Информационно-аналитический компонент маркетинговой компетентности руководителей образовательных организаций // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 1. С. 48-50.
24. Коваль Н.Н. Аналитическая деятельность: планирование на основе ТАРРОС «Landrail» // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4. С. 73-77.
25. Коростелев А.А. Современные подходы к моделированию технологии аналитической деятельности // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2013. № 1 (23). С. 334-337.
26. Аргюшина Е.А. Проектирование хранилища данных для информационно-аналитической системы обеспечения качества подготовки бакалавров // Карельский научный журнал. 2014. № 4. С. 36-38.
27. Коростелев А.А. Аналитическая деятельность управления: теоретический аспект // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Экономика и управление. 2012. № 2. С. 35-39.
28. Коваль Н.Н. Современные информационно-коммуникационные технологии в аналитической управленческой деятельности: проблемы и перспективы // Карельский научный журнал. 2015. № 1 (10). С. 39-44.
29. Коростелев А.А. Технология анализа результатов работы образовательной системы на основе информационного обеспечения // Информатика и образование. 2008. № 7. С. 121-124.
30. Овчаров С.М. Педагогическая технология развития креативности будущих учителей информатики в условиях университетского образования // Карельский научный журнал. 2013. № 1. С. 43-46.
31. Стрий Л.А., Захарченко Л.А., Голубев А.К. Модель созидания ценности услуг предприятий инфокоммуникаций // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2014. № 1. С. 106-109.
32. Павлова Е.С., Никитина М.Г. Формирование творческого подхода к математическому материалу у школьников и студентов // Балтийский гуманитарный АНИ: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4(17)

журнал. 2015. № 1 (10). С. 133-135.

33. Кондаурова И.К., Гусева М.А. Место дисциплины «Введение в систему математического образования России» в профессиональном становлении педагога-математика // Карельский научный журнал. 2014. № 4. С. 62-65.

34. Горбунова О.В. Социальная зрелость личности будущих педагогов-психологов: подходы к определению // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 1. С. 45-47.

35. Корчагина М.В., Жаткин Д.Н. Креативность как основа педагогической деятельности будущих педагогов профессионального обучения // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 2. № 1 (23). С. 75-78.

36. Кондаурова И.К. Перспективы организации профессиональной подготовки будущих учителей // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2015. № 3 (12). С. 25-27.

УДК 373.24

ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО НЕБЛАГОПОЛУЧИЯ РЕБЕНКА В УСЛОВИЯХ ЛОГОПУНКТА

© 2016

Антонова Елена Олеговна, магистрант кафедры психологии и педагогики дошкольного образования
Смолева Татьяна Октябрьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
психологии и педагогики дошкольного образования
Иркутский государственный университет
(664011, Россия, Иркутск, ул. Нижняя Набережная, 6, e-mail: 240481.08@mail.ru)

Аннотация. Статья посвящена одному из важных психолого-педагогических аспектов деятельности специалиста дошкольного образования - изучению методов исследования психологического неблагополучия детей в условиях Логопункта. Раскрывается картина проявления показателей, индикаторов психологического неблагополучия детей старшего дошкольного возраста в группе сверстников. В тексте представлена разработанная и реализованная авторами программа эмпирического исследования. Рассматривается влияние фактора взаимоотношений со сверстниками на психологическое благополучие ребенка. Особое внимание уделяется особенностям отношений детей как сверстников в группе детского сада, обуславливаемых коммуникативными и игровыми умениями мотивационного и операционального характера, способствующих проявлению определенных показателей психологического неблагополучия ребенка. Новизна исследования состоит в том, в какой степени проявление психологического неблагополучия ребенка проявляется в особенностях отношений с детьми, уровне его притязаний в деятельности, определенных поведенческих паттернах. Актуальность представленного в статье содержания исследования определяется значимостью изучения данного аспекта в связи с социально-личностной подготовкой ребенка к обучению в школе, его социализацией, необходимостью создания в образовательном учреждении условий сохранения психологического благополучия ребенка. Базовое состояние доверия к миру, к себе и окружающим людям формируется с раннего детства на основе проживания позитивного опыта положительных взаимоотношений в микросоциуме детского общества. В исследовании нашло подтверждение предположение о том, что психологическое неблагополучие дошкольников, проявляющееся в форме неуверенности, агрессивности и повышенной импульсивности, имеет содержательное своеобразие в аффективной, когнитивной и поведенческой сферах. Данные исследования подтвердили, что защитные стратегии поведения ребенка, выражающиеся в его осторожно-оборонительной или агрессивно-наступательной позиции, возникающие в ответ на неконструктивные отношения, способствуют проявлению неуверенности, агрессивности, импульсивности, замкнутости и других индикаторов психологического неблагополучия развивающейся личности ребенка.

Ключевые слова: психологическое неблагополучие, импульсивность, неуверенность, избирательность общения, взаимоотношения, социометрический статус, поведенческие индикаторы.

INVESTIGATION OF PSYCHOLOGICAL DISTRESS OF CHILD IN TERMS OF SPEECH THERAPY UNITS

© 2016

Antonova Elena Olegovna, undergraduate of psychological and pedagogics of preschool education
Smoleva Tatiyana Octiyabrinovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor
of psychological and pedagogics of preschool education
Irkutsk State University
(664011, Russia, Irkutsk, st. N.Naberejnay, 6, e-mail: 240481.08@mail.ru)

Abstract. The article deals with one of the most important psychological and pedagogical aspects of activity of specialists of preschool education - the study of methods of research of psychological well-being of children in terms of Logopunkt (Speech therapy item). Uncovers the symptoms and indicators of psychological well-being of children of senior preschool age in the group of peers. The text presents the developed and implemented by the authors of an empirical research program. Examines the impact of the factor of relationships with peers on psychological well-being of the child. Special attention is paid to the peculiarities of the relations of children as peers in the band kindergarten, due to the communicative and play skills motivational and operational in nature contributing to the manifestation of certain indicators of psychological distress among children. The novelty of the research consists in the extent to which the manifestation of psychological distress among children manifests itself in a particular relationship with children, his claims in the activities of certain behavioral patterns. Relevance the article presents the contents of the study op-mined significance of studying this aspect of the social, and personal preparation of the child for training at school, his socialization, the necessity of creating an educational institution in conditions of preservation of psychological well-being of the child. The base state of trust to the world, to themselves and to others is formed early in childhood based on experiencing positive experience positive relationships in microsocium the children's society. The study confirmed the assumption that the psychological distress of preschool children, manifesting in the form of insecurity, aggressiveness and increased impulsivity, has a substantial identity in the affective, cognitive and behavioral spheres. These studies confirmed that the protective strategy of behavior of the child, expressed in his carefully-defensive or aggressive positions that arise in response to non-constructive attitude, contribute to the manifestation of insecurity, aggressiveness, impulsivity, isolation, and other indicators of psychological distress of developing the child's personality.

Keywords: psychological distress, impulsiveness, insecurity, selective communication, relationships, sociometric status, and behavioral indicators.

В период сложных социально-экономических, политических условий, нестабильности, перемен ценностей и идеалов, духовного кризиса общества с особой остротой возникают проблемы нарушения душевного равновесия, психической неустойчивости, психологического неблагополучия личности.

К проблеме психологического благополучия-неблагополучия на протяжении всей истории психологической науки сохраняется особый интерес. В настоящее время исследователи обращают внимание на необхо-

димость изучения данного феномена, его позитивных и негативных аспектов, вызванных снижением качества жизни современного человека.

Термин «психологическое благополучие» (psychological well-being) введен исследователем позитивного психологического функционирования (positive psychological functioning) Н. Брэдбурном (Bradburn, 1969). Автором были представлены структурная модель психологического благополучия и психодиагностические методики его исследования.

В подходах к пониманию психологического благополучия Р. Райном (Ryan, 2000) определены в современных исследованиях гедонистическое и эвдемонистическое течения. К гедонистическим он относит исследования, в которых содержание благополучия главным образом представлено показателем удовлетворенности-неудовлетворенности индивида (Kahneman, 1999; Bradburn, 1969; Diener, 1995). Эвдемонистическое понимание психологического благополучия основано на постулате личностного роста (Waterman, 1993; Ryff, 1996). В последующем появились публикации, связанные с данной проблематикой. К числу наиболее известных относятся работы Эд. Динера (Diener, 1984, 1995), Д. Кайнемена (Kahneman, 1999), А.С. Ватермана (Waterman, 1993), К. Рифф (Ryff, 1989; 1996).

Содержание понятия психологического благополучия отечественные исследователи определяют с позиции психологического здоровья (И.Н. Гурвич, 1999), психологической адаптации личности (В.В. Сорокина, 2001; М.В. Григорьева, 2003), рассматривают в контексте самоактуализации личности (Г.Л. Пучкова, 2003), ценностных ориентаций, стратегий поведения (Е.Е. Бочарова, 2005), различных сторон личности (смысложизненные ориентации, суверенность психологического пространства, стратегии жизни и т.д.) и ее социальных характеристик. В большей степени данные работы посвящены субъективному благополучию.

В настоящее время активно исследуется влияние разнообразных объективных и субъективных факторов на психологическое благополучие личности (М. Аргайл, 2003; Н.К. Бахарева, 2004; М.В. Бучацкая, 2006; А.В. Воронина, 2002; П.П. Фесенко, 2005; Т.Д. Шевеленкова, 2005 и др.).

Однако феномен психологического благополучия-неблагополучия в большинстве исследований изучается относительно личности подросткового и зрелого возраста. В то время как первопричины психологического неблагополучия возникают еще в дошкольном детстве. Важным, на наш взгляд, является изучение генезиса и преодоления психологического неблагополучия личности на этапе дошкольного детства – периода интенсивного развития ребенка, когда закладываются основные личностные механизмы и характерологические особенности человека (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.). В этом возрасте у ребенка формируется абрис мира, возникают первые представления об окружающей действительности, о своих возможностях и отношениях с окружающими людьми, которые оказывают существенное влияние на активность развивающейся личности. Значительно расширяется субъективный опыт отношений ребенка в социальной среде (А.В. Запорожец, 1986; М.И. Лисина, 1974; А. Валлон, 1990; Р. Заззо, 1967 и др.).

Без сомнения, что психологическое благополучие-неблагополучие ребенка в значительной степени определяет содержание и направление развития его личности. Отдельные аспекты психологического неблагополучия детей дошкольного возраста, влияние на него характера педагогического общения изучались в исследованиях, выполненных под руководством Т.А. Репиной, представлены в работах А.И. Захарова, Т.И. Комиссаренко и др.

Проблема психологического неблагополучия детей является актуальной в связи с тем, что в дошкольном возрасте создается психологическое пространство личности, обусловленное взаимоотношениями в детском обществе. Возникновение трудностей в общении и взаимоотношениях детей старшего дошкольного возраста способствует также и нарушению их социального развития. Контакты со сверстниками с возрастом приобретают все большую значимость. В условиях Логопункта они имеют свои особенности.

Цель статьи состоит в раскрытии особенностей проявления психологического неблагополучия детей стар-

шего дошкольного возраста в условиях Логопункта дошкольной образовательной организации.

Исходной гипотезой исследования явилось предположение о том, что проявление психологического неблагополучия ребенка старшего дошкольного возраста в условиях Логопункта дошкольной образовательной организации имеет ряд содержательных и структурных особенностей.

Мы предположили, что в сложном комплексе психических проявлений в аффективной, когнитивной и поведенческой сферах ведущим является аффективный компонент. Негативные эмоциональные переживания связаны с неудовлетворением ведущих социально-психологических потребностей ребенка.

Мы полагали, что неконструктивные отношения с окружающими проявляются вследствие защитных стратегий поведения ребенка и выражаются в осторожно-оборонительной или агрессивно-наступательной позициях, способствуют проявлению неуверенности, агрессивности, импульсивности и других индикаторов психологического неблагополучия.

В констатирующей части исследования важно было изучить социальную ситуацию развития детей, выявить особенности межличностных отношений в группе сверстников, изучить проявление феномена в когнитивной, аффективной и поведенческой сферах.

В процессе наблюдения за поведением детей, посещающих Логопункт дошкольной образовательной организации, в общении и деятельности, анкетирования и опроса родителей и воспитателей нам удалось выделить три подгруппы детей с явными признаками психологического неблагополучия, среди которых импульсивных детей – 27%.

Мы поставили своей задачей изучить феномен проявления психологического неблагополучия в импульсивности как системного свойства личности, проявляющегося в аффективной, когнитивной и поведенческой сферах.

Нас интересовало, как импульсивность проявляется у дошкольников в общении деятельности и отношениях.

С этой целью мы провели экспериментальное исследование с помощью адекватных данной цели методик:

- *наблюдение* за взаимоотношениями, поведением детей в разных видах деятельности, за процессом общения и взаимодействия их со сверстниками;
- *проективные рисуночные тесты* («Лесенка» и др.);
- *игра «Секрет»* (социометрический эксперимент с целью определения социометрического статуса импульсивных детей в группе сверстников);
- *тестирование, опрос, анкетирование* педагогов, психологов и родителей;
- *методика одномоментных срезов* (изучение особенностей общения детей, нерегламентированного воспитания);
- *оценочный эксперимент* (изучение особенностей оценки сверстниками и самооценки импульсивных детей).

В исследовании приняли участие более 50 детей старшего дошкольного возраста (экспериментальные группы дошкольных образовательных учреждений), их родителей и педагогов.

Наблюдения показали: импульсивность дошкольников выражалась в немотивированной активности, в высокой реактивности и неустойчивых эмоциональных реакциях в ответ на действия сверстников и взрослых. Выявленные дети данной подгруппы в общении, нерегламентированном воспитателем, присоединяются то к одной игровой группе сверстников, то к другой, внося некий хаос в отношения, разрушая целостность группы. В ответ на протесты детей импульсивный ребенок либо не реагирует и продолжает непринимаемое сверстниками поведение, либо в ответ на попытки детей прекратить его действия проявляет агрессивное сопротивление.

Беседы с родителями и педагогами подтвердили

результаты наблюдений. Неловкость движений, недостаточная произвольность характерны для импульсивного ребенка: в поиске игрушки сбрасывает с полки все остальные; рассматривая механические игрушки, зачастую их ломает; пробегая мимо играющих сверстников, задевает их, объясняя это «нечаянностью». Импульсивному ребенку сложно выполнять правила, завершать игровые действия (не может собрать пазлы, из конструктора ЛЕГО - законченный образ). Взрослые характеризуют этих детей «неаккуратными», отмечают, что им трудно зашнуровать ботинки, застегнуть пуговицы, выслушать инструкции и правила, что вызывает негативные реакции окружающих.

Методика одномоментных срезов, разработанная Т.А. Репиной использовалась с целью определения структуры группы, выявления картины реального общения детей и места, занимаемого импульсивными детьми в структуре общения, нерегламентированного воспитателем.

Анализируя полученные результаты, характеризующие различные параметры общения детей в условиях Логопункта, мы обнаружили, что своеобразие в показателях общения детей, предварительно отнесенных к подгруппе «В» (импульсивные) подтвердилось (рис. 1).

Так, *интенсивность* общения значительно отличается от средних возрастных показателей (по данным исследования Т.А. Репиной). Интенсивность выше возрастных норм на 17%.

Экстенсивность общения или широта круга сверстников, с которыми импульсивные дети устанавливали контакты в течение наблюдаемых срезов, также отличается от средних возрастных показателей (по данным исследования Т.А. Репиной). Эти дети вступают в игровые объединения без согласия сверстников, нарушая правила. Их речь - громкая, быстрая, сопровождаемая жестикациями.

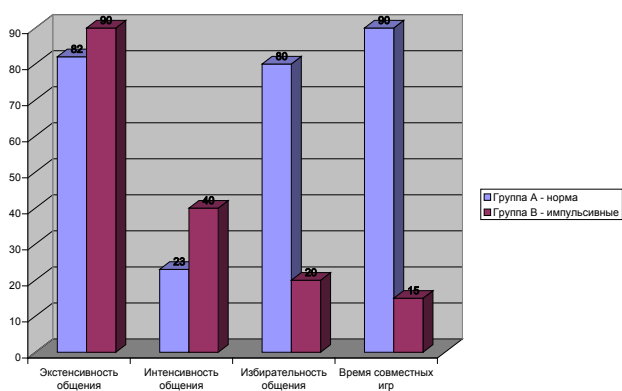


Рисунок 1 - Сравнительная диаграмма средних данных показателей нерегламентированного воспитателем общения импульсивных детей (подгруппа «В») и норм (подгруппа А)

Избирательность общения значительно ниже нормы. Их инициативность в общении не поддерживается сверстниками: время совместных игр - также ниже нормы. Дети объясняют нежелание общаться по причине нарушений импульсивными сверстниками правил игры, несоблюдения ролевых позиций, замысла, прерывания игры без объяснения и логического завершения сюжета.

Данные, представленные на рисунке 1, свидетельствуют о том, что психологическое неблагополучие импульсивных детей проявляется в свободном общении в параметрах интенсивности и времени совместных игр. Чем выше показатель импульсивности, тем выше интенсивность и ниже показатели времени совместных игр.

Исходя из наблюдений, бесед с воспитывающими взрослыми (родителями и педагогами), мы предположили, что у детей с импульсивностью поведения - неадекватные притязания и самооценка.

Для проверки предположения использовалась модифицированная нами методика Р.Б. Стеркиной определения уровня притязаний детей, оценочный эксперимент, разработанный Т.А. Репиной, и методики изучения общей самооценки.

Определение уровня притязаний осуществлялось с помощью модифицированной нами методики Р.Б. Стеркиной.

Испытуемому предлагалось определить степень сложности каждого из трех заданий в различных видах деятельности, практикуемых в дошкольном образовательном учреждении: «легкое», «труднее», «самое трудное». Ребенка информировали о том, что с первым заданием, как правило, справляются только «самые лучшие дети», у которых «всегда все получается»; со вторым заданием – «хорошие дети, у которых часто неплохо получается, но не всегда»; а третье задание выполняют «дети, которые хотя и стараются, но у них не получается выполнить задание». Характер выбора характеризует уровень притязаний соответствующей самооценке.

В протоколе фиксировались индикаторы поведения, аффективные реакции ребенка в ситуациях, когда предлагалось выполнить «самое трудное» задание.

В эксперименте участвовали как дети, которые проявили импульсивность в поведении деятельности и общения, так и те, которые таким поведением не отличались.

Было отмечено, что в деятельности импульсивность у детей проявляется в немотивированном выборе (сначала выбирает задание, названное экспериментатором как первое, затем – второе и третье). Когда ребенку предлагают вернуться к выбору из трех заданий, он выбирает самое трудное, так как его могут выполнить самые хорошие и умные дети. Ребенок, завышая свои возможности, не осознает степени трудности задания.

В области общения деструктивность импульсивности проявляется в нежелании ребенка принимать правила, им трудно их выполнять в силу низкой степени произвольности поведения.

Данные, полученные в результате проведенных экспериментов, показали, что у импульсивных детей зачастую наблюдается немотивированный выбор задания. Первые препятствия в процессе выполнения задания в ситуациях высокого уровня притязаний демотивировали ребенка, он не завершал начатое дело.

Наблюдение показало, что импульсивные дети зачастую в деятельности неуспешны в силу низкой произвольности психических процессов, поведения, низкого уровня самоконтроля.

Для изучения положения импульсивного ребенка в группе сверстников, получения им оценки, сравнения оценочных показателей, полученных от детей и взрослых, с показателями самооценки был использован ряд оценочных индексов.

Оценочный эксперимент показал: средние показатели самооценки импульсивных детей выше возрастной нормы (данные группы «А» Т. А. Репиной), средней самооценки их сверстников на 3,6 балла.

Данные оценочного эксперимента показывают: родители и воспитатели оценивают импульсивных детей ниже, чем детей, не проявляющих импульсивность в поведении.

С целью выявления характера оценочных отношений, существующих в группе сверстников, был проведен *оценочный эксперимент*, разработанный Т.А. Репиной, в котором дети оценивали собственные качества по сравнению с оценкой качеств сверстников.

Эксперимент проводился индивидуально с каждым ребенком и состоял из трех-четырёх серий, в каждом из которых дошкольник оценивал сверстников и себя.

В первой серии оценивались качества, непосредственно воспринимающиеся детьми: внешняя привлекательность, жизнерадостность.

Во второй серии оценивались нравственные качества: умение дружно играть, не драться, не ябедничать,

доброта, отзывчивость.

В третьей серии оценивались волевые качества: умение довести дело до конца, прийти на помощь сверстнику.

В четвертой серии оценивались качества, обеспечивающие ребенку успех в той или иной деятельности.

Сумма положительных и отрицательных оценок, которые давал ребенок сверстникам, зачастую являлась личностной характеристикой его самого: в ней выражается степень его доброжелательности в отношении к сверстникам. Коэффициент доброжелательности вычислялся по сумме положительных баллов, приходящихся на одного ребенка. Сопоставление положительных и отрицательных оценок отдельных детей позволило прояснить картину оценочных отношений в группе:

1) выявить детей с благоприятным и неблагоприятным положением в группе сверстников, детей с преобладанием положительных или отрицательных оценок;

2) выявить уровень самооценки испытуемых в сравнении себя с другими.

Данные теста «Лестница» позволила выявить общую самооценку детей.

Дети были проинструктированы: «Посмотри на эту лесенку, видишь, стоит мальчик (или девочка). На ступеньку выше ставят хороших детей, чем выше ступенька, тем лучше дети («На верхней ступеньке – самые хорошие ребята»). На какую ступеньку ты сам себя поставишь? А на какую ступеньку тебя поставит мама? Папа? Воспитательница?».

Установлено, что оценка импульсивных детей сверстниками ниже на 4,5 балла, чем не импульсивных. В результате оценочного эксперимента было установлено, что самооценка импульсивных детей выше возрастных норм (таблица 1).

Таблица 1- Средние показатели самооценки у детей импульсивных в сравнении со сверстниками

Самооценка	Импульсивные дети (Г)	Неимпульсивные дети (А)	Разность	t-Стюд.
Низкая	3,48	2,42	1,06	2,59*
Высокая	3,69	3,39	0,30	1,07
Разность	-0,21	1,03		
t-Стюд.	1,03	2,37*		

Обнаружены статистически значимые различия в самооценке у детей импульсивных по сравнению со сверстниками. У импульсивных детей самооценка выше по сравнению с нормой (при $p < 0,001$).

Специально созданные ситуации в различных видах деятельности, имеющих место в дошкольных образовательных учреждениях, позволили провести на примере импульсивности системный анализ феномена психологического неблагополучия личности, появляющегося в аффективной, когнитивной и поведенческой сферах личности согласно проявляемым компонентам психологической архитектуры системы деятельности.

Наблюдения, специальные экспериментальные ситуации показали: во взаимодействии с взрослыми дети демонстрируют желание общаться, задают много вопросов, но, не дослушав ответа, перебивают или переключаются и убегают.

В продуктивных видах деятельности импульсивные дети проявляют повышенную активность; при выполнении задания не завершают его в связи с тем, что инструкции педагогов не дослушивают.

В ситуациях, когда сдерживалась активность ребенка, не удовлетворялись его потребности в игре, в общении, его поведение носило протестный характер, негодование – защитные формы поведения. Результаты оценочного эксперимента, беседы с ребенком показали неадекватную самооценку.

Было установлено, что:

а) в аффективной сфере импульсивность проявляется в возбужденном эмоциональном, зачастую неустойчивом состоянии;

б) в когнитивной сфере – неадекватные уровни притязаний и самооценки;

в) в поведенческой сфере импульсивность проявляется в неконтролируемых формах поведения, хаотичности, суетливости. Вследствие низкого уровня самоконтроля в деятельности ребенок неуспешен.

На основе результатов констатирующего эксперимента в выделенной группе импульсивных детей условно определили подгруппы детей с различной степенью проявления импульсивности.

Подгруппа В.1. Дети характеризуются эпизодическим проявлением импульсивности, проявляемой, как правило, в новых условиях, повышенной возбудимостью, эмоциональной напряженностью, неуправляемостью поведенческих реакций.

Подгруппа В.2. К этой подгруппе были отнесены дети, у которых повышенная импульсивность как форма проявления психологического неблагополучия носит устойчивый характер. Дети данной подгруппы низко оцениваются сверстниками (если они входят в игровые объединения, то отношения – конфликтные, неустойчивые, кратковременные).

Подгруппа В.3. Для этих детей характерны: особенно низкий уровень развития произвольной регуляции психических процессов, высокая эмоциональная возбудимость, у детей данной подгруппы радостное возбуждение может смениться возмущением, гневом, проявляясь неадекватной самооценкой.

В настоящем исследовании важно было установить положение импульсивных детей в структуре межличностных отношений.

В ходе социометрического эксперимента установлено, что импульсивные дети занимают низкий социометрический статус (дети относятся к подгруппе «малоавторитетных» или «отверженных» детей; круг общения их со сверстниками ограничен).

На основе анализа данных экспериментальной процедуры «Секрет» можно сделать вывод о том, что в структуре группы сверстников для импульсивных детей складывается система межличностных отношений, неблагоприятная для развития их личности.

Таким образом, исследование психологического неблагополучия ребенка в условиях Логопункта, проявляющееся в повышенной импульсивности, имеет содержательное своеобразие в аффективной, когнитивной и поведенческой сферах, что нашло свое подтверждение в ходе проведенных экспериментов.

Импульсивность как психологическое неблагополучие проявляется:

а) в аффективной сфере – в возбужденном настроении, эмоциональной неустойчивости, высокой эмоциональной мобильности;

б) в когнитивной сфере – в завышенном уровне притязаний, неадекватной самооценке;

в) в поведенческой сфере импульсивность возникает в ответ на невозможность удовлетворить потребность ребенка в активности и проявляется в непредсказуемости поведенческих реакций, суетливости движений, нетерпении, в неумении доводить начатое дело до конца.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Bradburn N. The Structure of Psychological Well-Being. - Chicago: Aldine Pub.Co., 1969. - 320 p.

2. Ryan R.M., Deci E.L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being // American Psychology. - 2000. - 55. - P. 68-78.

3. Kahneman D., Diener E., Schwarz N. Well-Being: The Foundations of Hedonic Psychology. - N.-Y.: Russell Sage Found, 1999. - P. 3-25.

4. Diener E. Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem // Journal of Personality and Social Psychology. - 1995. - 68. - P. 653-663.

5. Waterman A. S. Two conceptions of happiness: contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment // Journal of Personality and Social Psychology. - 1993. - 64. - P. 678-691.

6. Ryff C.D. Psychological well-being// In J.E.Birren (Ed.), Encyclopedia of gerontology: age, aging and the aged. - San Diego, CA: Academic Press. 1996. - P. 365-369.

7. Diener E. Subjective well-being // Psychological Bulletin. - 1984. - 95. - P. 542-575.

8. Ryff C.D. Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being // Journal of Personality and Social Psychology. - 1989. -57. - P. 1069-1081.

9. Гурвич И. Н. Социальная психология здоровья / И.Н. Гурвич. – СПб., 1999.

10. Сорокина В.В. Психологический анализ негативных переживаний детей в начальной школе: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. - М., 2001. - 15 с.

11. Григорьева М.В. Школьная адаптация: механизмы и факторы в разных условиях обучения. – Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 2008. – 212 с.

12. Пучкова Г.Л. Субъективное благополучие как фактор самоактуализации личности [Электронный ресурс] : дис. канд. психол. наук : 19.00.01. / Пучкова Галина Леонидовна. - Хабаровск, 2003. - 163 с.

13. Бочарова Е.Е. Взаимосвязь ценностных ориентаций, стратегий поведения и субъективного благополучия: Автореф. дис. канд. психол. наук. — Саратов, 2005.

14. Аргайл М. Психология счастья. - 2-е изд. - СПб.: Питер, 2003. - 271 с.

15. Бахарева Н.К. Субъективное благополучие как системообразующий фактор толерантности: Автореф. дис. канд. психол. наук. — Саратов, 2005.

16. Бучацкая М.В. Психологическое благополучие работающих женщин: Автореф. дис. канд. психол. наук. — Москва, 2006.

17. Воронина А.В. Оценка психологического благополучия школьников в системе профилактической и коррекционной работы психологической службы: Автореф. дис. канд. психол. наук. — Томск, 2002. — 24 с.

18. Фесенко П.П. Осмысленность жизни и психологическое благополучие личности: Автореф. дис. канд. психол. наук. - М., 2005. - 24 с.

19. Шевеленкова Т.Д., Фесенко П.П. Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методика исследования) // Психологическая диагностика. - 2005. - № 3. - С.95-129.

20. Выготский Л.С. К вопросу о динамике детского характера / Л. Выготский. Собрание сочинений: В 6-ти т. - Т.5. - Основы дефектологии. - М., 1983. - 153 с.

21. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. Изд. 3-е. - М., 1972. - 575 с.

22. Рубинштейн С.Л. Человек и мир // Проблемы общей психологии. - М., 1973. - С. 255-385.

23. Запорожец А.В. Психология восприятия сказки ребенком-дошкольником: Избранные психол. труды: В 2 т. / А.В. Запорожец - М.: Просвещение, 1986. - Т.1. - 324 с.

24. Лисина М.И. Возрастные и индивидуальные особенности общения со взрослыми у детей от рождения до семи лет: Автореф. дис. докт. психол. наук. - М., 1974. - 36 с.

25. Валлон А. Истоки характера у детей // Вопр. психологии, 1990. - №5. - С.129-140, № 6. - С.121-133.

26. Заззо Р. Психическое развитие ребенка и влияние среды // Вопр. психологии. - 1967. - №2. - С. 11-24.

27. Репина Т.А. Социально-психологическая характеристика группы детского сада. - М., 1988.- 232 с.

28. Захаров А.И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка. - М., 1993. - 192 с.

29. Комиссаренко Т.И. Зависимость социального поведения детей в группе сверстников от воздействия взрослого: Автореф. дис. канд. психол. наук. – М., 1979.- 16 с.

30. Смолева Т. О. Психологическое неблагополучие ребенка в группе сверстников и его преодоление Иркутск: ВСГАО, 2009. Изд.2-е доп.– 170 с.

31. Смолева Т. О. Изучение поведенческих индикато-

ров психологического неблагополучия детей в контексте педагогической практики. //Образование и саморазвитие. №2 [24]. – 2011. –С175-179.

32. Стеркина Р. Б. Роль деятельности в формировании самооценки у детей дошкольного возраста: Автореф. дис. ... канд. психол. наук.- М., 1977.- 15 с.

УДК 372.881.111.1

АУТЕНТИЧНЫЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛЫ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ
СТУДЕНТОВ К САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ

© 2016

Артамонова Галина Владиславовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
«Теория и методика преподавания иностранных языков и культур»*Тольяттинский государственный университет**(445020, Россия, Тольятти, улица Белорусская, 14, e-mail: gartamonova_tsu@mail.ru)*

Аннотация. Работа преподавателя предполагает постоянное обновление содержания обучения, постановку задач формирования у учащихся приемов самостоятельного приобретения знаний и познавательных интересов. Применение системы ведеозанятий способствует развитию уже имеющейся мотивации к изучению иностранного языка. На продвинутом этапе познавательный интерес к культуре Великобритании, США, к современным реалиям жизни за рубежом, т.е. знакомство с аутентичными видеоматериалами приводит к повышению уровня мотивации изучения иностранного языка и, следовательно, под влиянием аутентичных видеоматериалов к повышению самостоятельной деятельности студентов. Самостоятельная работа студентов – это их мотивированная, профессионально-ориентированная деятельность, управляемая специально разработанной системой методического обеспечения, осуществляемая во внеаудиторное время, не требующая непосредственного участия преподавателя, однако проводимая под его руководством и частичным контролем. Высокая мотивация к пониманию аутентичных видеоматериалов стимулирует самостоятельную деятельность студентов, так как процесс восприятия видеоматериалов невозможен только в рамках аудиторной работы. Задача преподавателя в этой ситуации – вовлечь студентов в данную деятельность и научить их, каким образом достигнуть желаемого результата при просмотре видеоматериалов. Таким образом приобретает стойкий интерес к предмету, а стремление к совершенствованию неуклонно ведет к повышению уровня качества знаний студентов в изучении иностранного языка.

Ключевые слова: самостоятельная деятельность студентов, мотивация, аутентичные видеоматериалы, ведеозанятия, язык, демонстрация, восприятие, психологические особенности, деятельность, процесс обучения, качество знания иностранного языка.

AUTHENTIC VIDEO AS A MEANS OF INCREASING STUDENTS' MOTIVATION
TO STUDY INDEPENDENTLY

© 2016

Artamonova Galina Vladislavovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department
of "Theory and methods of teaching foreign languages and cultures"*Togliatti State University**(445020, Russia, street Belorusskaya, 14, e-mail: gartamonova_tsu@mail.ru)*

Abstract. Teacher's work implies the idea of constant updating of teaching content, posing the problem of formation of students' self-knowledge acquisition techniques and cognitive interests. The use of videolesson system may contribute to the development of the existing motivation to learn a foreign language. On the advanced stage the cognitive interest to the culture of Great Britain, USA, to the present-day realities of living abroad, that is familiarity with authentic video leads to the increased motivation in learning a foreign language, and therefore, under the influence of authentic video to the growth of students' independent activity. Independent work of students is their motivated, professionally-oriented activity, which is guided by a specially designed system of methodical maintenance. This independent activity is undertaken during extracurricular time, and does not require the direct involvement of the teacher, but it is carried out under his direction and partial control. High motivation to understand authentic video stimulates the independent activity of students as the process of video perception is not possible only within the classroom work. The task of the teacher in this situation is to involve students in this activity and teach them how to achieve the desired results when watching video. Thus, students get a strong interest to the subject, and their desire to the perfection leads to the increasing level of students' knowledge quality in the studying a foreign language.

Keywords: independent work of students, motivation, authentic video, videolesson, language, demonstration, perception, psychological characteristics, activity, teaching process, the quality of the English language knowledge.

Использование видеоматериалов в процессе обучения иностранным языкам способно существенным образом повысить эффективность обучающей деятельности учителя, так как видеоматериалы представляют собой образцы аутентичного языкового общения, создают атмосферу реальной языковой коммуникации, делают процесс усвоения иноязычного материала более живым, интересным, проблемным, убедительным и эмоциональным. Аутентичные видеоматериалы являются одним из источников социокультурного подхода в обучении иностранным языкам. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам заключается в том, что обучение иностранному языку как средству международного общения тесно взаимосвязано с его активным использованием как инструмента познания мировой культуры, национальных культур и социальных субкультур народов стран изучаемого языка [1, с. 14]. Кинематограф сочетает звучащую речь с динамическим изображением жизненных ситуаций, позволяя четко выявить основные признаки любой ситуации.

Вопросом повышения мотивации, сохранения и развития у учащихся интереса к иностранному языку и как наивысший этап учебной деятельности стремления самостоятельно вне аудитории повышать уровень знания

иностранного языка уделяется большое внимание как в психологии, так и в методике обучения этому предмету. Сложность и многогранность этого вопроса подчеркивают многие методисты и в соответствии с этим предлагают различные подходы к решению этой проблемы. Пути решения связываются с некоторыми аспектами: 1) создание специально разработанной системы упражнений, выполняя которые учащиеся ощущали бы результат своей деятельности; 2) вовлечение эмоциональной сферы в процесс обучения; 3) характер педагогических воздействий учителя, в частности наличие стимулов и подкреплений; 4) использование на уроках аудиовизуальных средств; 5) использование личностной индивидуализации [2, с. 275].

Остановимся на одном из решений данного вопроса – это вовлечение обучаемых в самостоятельную работу при использовании аутентичных видеоматериалов.

Использование аутентичных видеоматериалов на уроках способствует индивидуализации обучения и развитию мотивированности речевой деятельности обучаемых. При использовании видеофильмов на уроках иностранного языка развиваются два вида мотивации: самомотивация, когда фильм интересен сам по себе, и мотивация, которая достигается тем, что учащемуся бу-

дет показано, что он может понять язык, который изучает. Это приносит удовлетворение и придает веру в свои силы и желание к дальнейшему совершенствованию [3, с. 37].

Видеоматериалы выгодно отличаются от печатных источников информации тем, что они предлагают актуальные, животрепещущие темы для обсуждения, озвученные разнообразием артикуляционных особенностей и голосовых типов носителей целевого языка, позволяют изучать не только живой современный язык, но и культурологические моменты. По словам Е.В.Смирновой, «новая технология неконтактного информационного взаимодействия – «виртуальная реальность», реализующая с помощью комплексных мультимедиа иллюзию непосредственного вхождения и присутствия в реальном времени в стереоскопически представленном «экранном мире» получает всё более широкое распространение», что способствует «развитию творчества и любознательности обучающихся, привитию интереса к поисково-познавательной деятельности» [4, с. 33-36].

Достоинством видеофильма является его эмоциональное воздействие на учащихся. Поэтому внимание должно быть направлено на формирование у обучаемых личностного отношения к увиденному. Использование видеофильма помогает также развитию различных сторон психической деятельности учащихся, и прежде всего внимания и памяти. Во время просмотра фильма в аудитории возникает атмосфера совместной познавательной деятельности, и в этих условиях даже невнимательный студент становится внимательным. Для того чтобы понять содержание фильма, учащимся необходимо приложить определенные усилия. Так, произвольное внимание переходит в произвольное, его интенсивность оказывает влияние на процесс запоминания. Использование различных каналов поступления информации (слуховое, зрительное, моторное восприятие) положительно влияет на прочность запечатления страноведческого и языкового материала.

Таким образом, психологические особенности воздействия учебных видеофильмов на учащихся способствуют интенсификации учебного процесса и создают благоприятные условия для формирования коммуникативной компетенции учащихся [5, с. 472].

Однако овладеть умением смотреть и понимать фильм на английском языке, не находясь в стране изучаемого языка, да ещё и делать это самостоятельно, дело весьма трудное. Этот процесс строго личностный и сложный, поскольку он зависит от многих факторов, в том числе от развитости речевого слуха и памяти, от умения пользоваться вероятностным прогнозированием, от наличия внимания и интереса [6, с. 161-162]. Поэтому важной задачей преподавателя является помочь студентам научиться смотреть фильмы. Конечно, есть высоко мотивированные и одарённые студенты, которые способны самостоятельно овладеть подобными навыками, но большинство мотивированных студентов нуждаются в помощи.

Рассмотрим, каким образом помочь студентам смотреть фильмы на английском языке и не разочароваться из-за непонимания просмотренного. Для этого, чтобы у студентов была мотивация самостоятельно смотреть фильмы на иностранном языке, методисты рекомендуют проводить обучающие занятия в аудитории. По мнению Пидкасистого П.И., «педагогическое руководство со стороны преподавателя складывается из планирования им собственной деятельности и деятельности обучаемого, организации этих деятельностей, стимулирования активности и сознательности деятельности обучаемых по усвоению знаний и способов деятельности, контроля регулирования качества обученности и выполнения учащимися учебных действий, анализа результатов обучения и прогнозирования дальнейших сдвигов в личности развития обучаемого» [7, с. 153].

Каждое видеозанятие должно быть тщательно под-

готовлено. По сути дела видеозанятие является нетрадиционным уроком, а «именно нетрадиционный подход к проведению урока позволяет побудить учащихся к активизации умственной деятельности, к самостоятельному творчеству, к скрытым возможностям каждого учащегося» [8, с. 246]. Нетрадиционные уроки предполагают рациональные приёмы обучения студентов. Говоря о рациональных приёмах обучения студентов, следует помнить о модернизации высшего образования и здесь нужно принять во внимание тот факт, «что количество учебных часов, необходимых для усвоения образовательного материала в условиях нарастающего потока информации, во многом определяется не столько объёмом и содержанием учебного материала, сколько образовательными технологиями, применяемыми в учебном процессе» [9, с. 178].

Преподавателю необходимо предварительно просмотреть материал и спланировать работу: отобрать лексический минимум, продумать вопросы по развитию темы и стратегию обсуждения проблемы.

Изучающие иностранные языки и обучающие им единодушны в том, что аудирование – один из самых сложных видов речевой деятельности [10-12]. Сложность психологических механизмов аудирования обуславливает наличие целого ряда трудностей [13, с. 71], поэтому просмотр учебного фильма, затем аутентичных видеоматериалов предусматривает практику обучения аудированию. По словам Н.Д. Гальсковой, «обучение аудированию предполагает работу над двумя функциональными видами данной речевой деятельности: аудирование в процессе непосредственного общения и аудирование связанных текстов в условиях опосредованного общения» [14, с. 149].

Использование учебного кино можно рассматривать как высшую форму ситуативной наглядности. Известно, что презентация учебного материала при помощи видео характеризуется рядом определенных особенностей. К названным особенностям можно отнести следующие:

1) информация представляется средствами искусства, что обуславливает наличие образной модели введения материала. Основной характеристикой названной модели является наличие сюжета и композиции. Данный факт подчеркивает близость образной модели к искусству с одной стороны, а с другой - отличие такой модели от традиционных средств обучения иностранным языкам; в этом случае предполагается эмоциональное изложение учебного материала и его эмоциональное восприятие. Использование видео на уроке способствует возникновению «эффекта соучастия и сопереживания с героями», что в свою очередь создает на занятии условия реальной мотивированной коммуникации. Эмоциональные мотивы в деятельности обучаемых связаны с формированием оценочного отношения;

2) информация подается динамично, что усиливает результативный аспект обучения, увеличивает плотность общения на занятии, а следовательно, повышает эффективность всей обучающей деятельности. Динамичность и эмоциональность введения материала способствуют запоминанию информации, увеличивая вероятность воспроизведения данного содержания в будущем;

3) информация, презентуемая при помощи видео, обладает высокой степенью авторитетности. Названная авторитетность видеоинформации обеспечивается фактором аутентичности используемых в учебном процессе видеоматериалов, что порождает высокий уровень доверия к воспринимаемой информации со стороны обучаемых [15, с. 208].

Традиционно схема работы с видеоматериалами включает три этапа: преддемонстрационный, демонстрационный и последемонстрационный.

До начала демонстрации преподаватель проводит некую психологическую подготовку, объясняя студентам о естественности того факта, что поначалу большин-

ство студентов поймут содержание просмотренного фрагмента частично или совсем не поймут.

Естественно, студенты должны быть готовы к тому, что они столкнутся с незнакомыми словами. О значении части незнакомых слов студенты догадаются по ситуации, что развивает у них языковую догадку и способствует преодолению боязни встречи с незнакомыми словами в контексте. Работа над значимой для фрагмента лексикой должна проводиться на устной основе во время просмотра, или на основе устного опережения, то есть знакомство с лексикой до демонстрации кинофрагмента.

Затем следует просмотр кинофрагмента.

С самого начала кинофрагмент желательно показать не менее 2-х раз. Если преподаватель видит, что многие учащиеся не поняли значительную часть кинофрагмента, следует показать фрагмент с выключенным звуком и прокомментировать на английском языке, а потом показать фрагмент ещё раз.

Для проверки понимания кинофрагмента можно порекомендовать следующие приёмы работы:

а) диалог учитель - студент. Вопросы могут ставиться в таком порядке: общие, разделительные, альтернативные, специальные;

б) определение учащимися соответствует ли то или иное утверждение учителя сюжету фильма;

в) пересказ учителем содержания кинофрагмента, в котором попадались бы фразы, не соответствующие сюжету фильма. Студенты, заметившие такие фразы, должны дать правильный ответ.

Студентам можно на этом этапе предложить рецептивные упражнения на восприятие, понимание и запоминание; репродуктивные упражнения, что предполагает тренировку учащихся в рамках условно-речевых упражнений, а также продуктивные упражнения, то есть неподготовленная речь, которая осуществляется в индивидуальном, парном и групповом режимах. В данной ситуации видеоматериалы выступают как смысловая опора и стимул к говорению. Содержательная сторона комплекса упражнений может быть представлена комментированием событий, обсуждением проблем, драматизациями, ролевыми играми, дискуссиями и т. д. Не следует забывать, что далее преподаватель должен сознательно вести учащихся «от благоприятных условий обучения к неблагоприятным, от наличия вербальных опор к их постепенному снятию» [16].

Если речь идёт о студентах-лингвистах или «продвинутых» студентах нелингвистического направления, очень важно при подготовке материала к подобным занятиям подбирать упражнения, которые способствуют «развитию переводческих компетенций, позволяющих вычленять главную смысловую информацию» [17].

Основательная подготовка преподавателя к занятиям по обучению просмотра фильмов на языке должна способствовать мотивации студентов к самостоятельному просмотру фильмов. Но пока ещё самостоятельная работа проходит под контролем преподавателя. По мнению Пидкасистого П.И., «педагогическое руководство со стороны преподавателя складывается из планирования им собственной деятельности и деятельности обучаемого, организации этих деятельностей, стимулирования активности и сознательности деятельности обучаемых по усвоению знаний и способов деятельности, контроля регулирования качества обученности и выполнения учащимися учебных действий, анализа результатов обучения и прогнозирования дальнейших сдвигов в личности развития обучаемого» [18, с. 153].

Главная цель самостоятельной работы состоит в расширении и углублении знаний, умений, полученных на занятиях, развитии индивидуальных склонностей, способностей студентов [19-23]. А также она способствует тому, чтобы учащийся не только выполнял задания без прямого руководства учителя, но и саморазвивался, осуществляя познавательную деятельность независимо

[24].

Выбор видеоматериала не представляет труда при существующем обилии видеопроизведений - художественные, документальные и научно-популярные фильмы, а также записанные сюжеты новостных телепрограмм каналов BBC, EuroNews, DeutscheWelle. Критерием отбора служит релевантность материала интересам и потребностям студентов. Как правило, сюжет отбирается как дополнение к изучаемой по программе теме. Это облегчает работу с видеосюжетом, поскольку лексика и основная информация по теме уже отработаны. Использование страноведческой информации в учебном процессе обеспечивает повышение познавательной активности учащихся, расширяет их коммуникативные возможности, благоприятствует созданию положительной мотивации к предмету, даёт стимул к самостоятельной работе над языком [25, с. 48-54].

На следующем этапе для самостоятельной работы рекомендуем на занятиях просматривать только часть предложенного материала, с тем, чтобы студентам было интересно досмотреть фильм дома и понять развязку самостоятельно.

Следующий этап предполагает большую самостоятельность студентов. Далее рекомендуем студентам посмотреть фильм по экранизированному художественному произведению. Но сначала им нужно прочесть это произведение, естественно, на английском языке. Очень важно, чтобы это произведение понравилось студентам, эмоционально воздействовало на них, а тема была близкой и понятной. В этом случае студенты бывают особо мотивированы посмотреть этот фильм, а процесс самостоятельного просмотра облегчается тем, что студенты уже знают содержание, и, читая произведение, уже столкнулись с соответствующим набором лексики. Если фильм состоит из нескольких серий, можно после самостоятельного просмотра очередной серии подготовить и провести ролевою игру.

Часто студенты, даже если знакомы с лексикой, не могут понять текст или из-за темпа или из-за специфического произношения актёра. Джереми Хармер утверждает, что мы узнаём чей-либо голос по точке его высоты. Если точка высоты высока, значит, голос считается высоким и наоборот. В разных ситуациях, например, когда человек взволнован, испуган и т.д., точка высоты голоса меняется [26, с. 28]. И то, что студенты уже знают смысл ситуаций на экране, поможет им слышать речь актёров.

В этом случае в качестве удачного примера просмотра классического фильма можно предложить видеofilm «Гордость и предубеждение» по роману Джейн Остен, (Великобритания, в главных ролях Колин Ферт и Дженифер Эль). Поскольку по данному произведению имеется несколько различных версий видеofilmов, можно предложить студентам посмотреть другие версии, что позволит слышать произношение разных актёров. Из практики известно, что студенты уже совершенно самостоятельно без подсказки преподавателя находят и просматривают другие фильмы, снятые по романам Джейн Остен. Естественно, что студентам интересны и современные фильмы. Таким образом, студенты в процессе самостоятельной работы усваивают иноязычную культуру, «ту часть общей культуры человечества, в которой интегрируется всё, чем учащийся овладел в познавательном, развивающем, воспитательном и учебном аспектах» [27, с. 41].

Немецкий ученый-демократ А.Дистервег писал: «Развитие и образование ни одному человеку не могут быть даны или сообщены. Всякий, кто желает к ним приобщиться, должен достигнуть этого собственной деятельностью, собственными силами, собственным напряжением. Извне он может получить только возбуждение... Поэтому самостоятельность – средство и одновременно результат образования» [28].

Таким образом, тщательно разработанные и прове-

дённные занятия по вовлечению студентов в просмотр аутентичных видеоматериалов будет способствовать мотивации у студентов и явятся толчком для самостоятельного знакомства с фильмами на английском языке, что приведёт к значительному совершенствованию знания языка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Ариан М. А. Лингвострановедение в преподавании иностранных языков в старших классах средней школы // Иностранные языки в школе. 1990. № 2. С. 11-16.

2. Гальскова Н.Д., Никитенко З.Н. Теория и практика обучения иностранным языкам. Начальная школа: Методическое пособие. М.: Айрис-пресс, 2004. 480с.

3. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: Пособие для студентов педагогических вузов и учителей. М.: Просвещение, 2003. 239 с.

4. Смирнова Е.В. «Формирование коммуникативного пространства языковой среды в условиях иноязычного информационного и коммуникативного взаимодействия // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 2(3). С.33-36.

5. Стоунс Э. Психопедагогика. Психолог. Теория и практика обучения; перевод с английского под ред. Тальзиной Н.Ф. М.: Педагогика, 1984. 472 с.

6. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М.: Издательский центр «Академия», 2007. 336 с.

7. Пидкасистый П.И. Педагогика. М.: «Педагогическое общество России», 1998. 638 с.

8. Конышева А.В. Современные методы обучения. Минск: НТООО «ТетраСистес», 2007. 352 с.

9. Оплетина Н.В. Модернизационные риски отечественной системы высшего образования // Всероссийский научный журнал «Историческая и социально образовательная мысль», том 7, №4. Краснодар: ИСОМ, 2015. С.178-181

10. Никитина Ю.А. Формирование умений аудирования ямайского варианта английского языка // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 4. С. 27-30.

11. Смирнова Е.В. Лингвометодические аспекты формирования и совершенствования умений речевой иноязычной деятельности в вузе при использовании средств ИКТ // Карельский научный журнал. 2013. № 2. С. 33-40.

12. Никитина Ю.А. Анализ структурно-жанровых и лингвистических особенностей кратких звучащих новостных сообщений на английском языке // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 4 (13). С. 92-94.

13. Миролубов А.А. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность. Тверь: «Титул», 2010. 464 с.

14. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. М.: АРКТИ-ГЛОССА, 2000. 165 с.

15. Апатова, Н.В. Информационные технологии в школьном образовании. М.: ИОСО РАО, 2001. 208с.

16. Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: «Просвещение», 1991. 287 с.

17. Касаткина К.А. Влияние межкультурных различий на эффективность стратегии устного перевода. // Инновации. Наука. Образование. 2016, №4 (3). С.2-4.

18. Пидкасистый П.И. Педагогика. М.: «Педагогическое общество России», 1998. 638 с.

19. Третьякова Е.М. Пути повышения эффективности творческой самостоятельной работы студентов // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4. С. 111-113.

20. Любушкина Л.А. Организация самостоятельной работы студентов по дисциплинам психологического цикла // Поволжский педагогический вестник. 2014. № 4 (5). С. 62-64.

21. Железнякова Г.А. Особенности самостоятельной

работы студентов при обучении иностранным языкам в неязыковом вузе // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 3 (12). С. 41-44.

22. Кондаурова И.К. Перспективы организации профессиональной подготовки будущих учителей // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2015. № 3 (12). С. 25-27.

23. Сычёва М.В. Особенности организации самостоятельной познавательной деятельности студентов в учебной аудитории и вне вуза // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 3. № 6 (28). С. 140-144.

24. Татарничева С.Н., Мордвинова О. Формирование методической компетенции лингвиста-преподавателя в процессе чтения научно-методической литературы // «Актуальные проблемы теоретической и прикладной лингвистики и оптимизация преподавания иностранных языков» Материалы 3 Международной научной заочной конференции. Тольятти: ТГУ, 2012.

25. Решетникова З.Б. Как поддерживать интерес школьников к английскому языку // Иностранные языки в школе. 2003. №2. С. 48-54.

26. Harmer, Jeremy. The Practice of English Language Teaching. Cambridge: Longman. 2001. 371p.

27. Пассов Е.И., Кузовлёва Н.Е. Урок иностранного языка. М.: «ГЛОССА-ПРЕСС», 2010. 640 с.

28. Дистервег А. Избр.пед.соч. М.: 1956

УДК 37.01

**О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА СОТРУДНИКОВ
ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА**

© 2016

Байков Дмитрий Михайлович, адъюнкт кафедры психологии, педагогики и организации работы с кадрами
*Академия управления МВД России**(125171, Россия, Москва, улица Зои и Александра Космодемьянских, 8, e-mail: dmitrybajkov@yandex.ru)*

Аннотация. Процесс информатизации общества характеризуется возрастающей ролью знаний, информации, интеллекта, что влечёт за собой трансформацию традиционных взглядов на профессиональную деятельность, профессионалов и профессионализм. Происходящие в обществе изменения требуют адекватных мер по оптимизации профессиональной деятельности сотрудников органов внутренних дел, качественного усовершенствования процесса их профессионального обучения и воспитания, что свидетельствует о необходимости теоретического анализа, обобщения и интерпретации научных подходов к проблеме формирования профессионализма сотрудников органов внутренних дел в современных условиях. В статье рассматриваются особенности профессиональной деятельности сотрудников органов внутренних дел как способствующие, так и препятствующие их профессионализации. Отражены сущностные характеристики понятия «профессионализм», выделены объективные и субъективные проблемы формирования профессионализма, его структурные компоненты, применительно к сотрудникам органов внутренних дел. В рамках предлагаемого подхода формирование и развитие профессионализма сотрудников органов внутренних дел рассматривается как процесс и результат использования их индивидуальных ресурсов, сопряжено с высокой степенью личностной активности сотрудников, готовностью к самоорганизации и саморазвитию. Автором предложены критерии оценки профессионализма, подчёркивается значимость профессионального самосознания и ценностно-смысловых ориентиров сотрудников органов внутренних дел.

Ключевые слова: профессионализм, профессионализация, полиция, сотрудники органов внутренних дел, становление, формирование, развитие, профессиональная подготовка, профессиональные качества.

**ABOUT SOME ASPECTS OF THE PROFESSIONALISM FORMATION OF POLICE OFFICERS
AT THE PRESENT STAGE OF DEVELOPMENT OF SOCIETY**

© 2016

Baykov Dmitry Mihaylovich, post-graduate student*Academy of Management of the Interior Ministry of Russia**(125171, Russia, Moscow, Zoi i Alexandra Kosmodemyanskikh st, 8, e-mail: dmitrybajkov@yandex.ru)*

Abstract. The process of society Informatization is characterized by an increasing role of knowledge, information, intellect, that entails the transformation of traditional views to the professional activity, professionals and professionalism. The changes in society require of adequate measures for optimization of professional activity of police officers, of qualitative improvement of the process of their professional training and parenting that demonstrates the need for theoretical analysis, of generalization and interpretation of scientific approaches to the problem of the professionalism formation of police officers in modern conditions. The article is devoted to the features of professional activity of police officers, contributing and impeding their professionalization. Reflected the essential characteristics of the concept of "professionalism", allocated the objective and subjective problems of formation of professionalism and its structural components in relation to police officers. In the proposed approach the formation and development of professionalism of police officers is seen as a process and result of the use of their individual resources, is associated with a high degree of personal activity of police officers, willingness to self-organization and self-development. The author proposed the evaluation criteria of professionalism, emphasizes the importance of professional identity and axiological landmarks of police officers.

Keywords: professionalism, professionalization, police, police officers, formation, forming, development, professional training, professional quality.

Происходящие на современном этапе в российском обществе социально-экономические и политические процессы предъявляют к компетентности и профессионально-личностным качествам сотрудников органов внутренних дел во многом иные, возросшие требования. В структуре разнообразных видов профессиональной деятельности трудно переоценить сложность профессии полицейского. Характер службы требует от каждого представителя этой профессиональной группы максимальной готовности к реагированию на ту или иную ситуацию, качественному решению профессиональных задач, в том числе, связанным с необходимостью эффективного противостояния возникающим угрозам и вызовам в интересах личности, общества и государства. И, конечно, существенно возрастает цена ошибки при принятии сотрудниками органов внутренних дел решений, которая, подчас, может привести к невосполнимым последствиям как для личности, так и для общества.

Проблема профессионализма сотрудников органов внутренних дел неоднократно подвергалась анализу. Одни исследователи соотносят профессионализм с различными аспектами зрелости специалиста [1]. Другие определяют в качестве критерия профессионализма развитие коммуникационных способностей и навыков, умение работать с людьми [2]. Третьи выделяют в структуре профессионализма служебно-профессиональные знания, навыки, умения, психологические особенности, профессиональные позиции и акмеологические

инварианты, находящиеся в постоянной взаимосвязи и развитии [3]. Четвёртые связывают формирование профессионализма сотрудников органов внутренних дел с состоянием их духовного воспитания и развития [4]. Ряд исследователей объясняет формирование профессионализма сотрудников органов внутренних дел зависимостью качественного выполнения поставленных задач и подготовки по реализации педагогических мер по отношению к обеспечению правопорядка [5].

Переход к современному этапу развития цивилизации (информационному обществу) затрагивает все сферы его жизнедеятельности.

На сегодняшний день в мире накоплен огромный информационный потенциал, поэтому главными отличительными признаками современного мира в условиях информационного общества выступают знания, информация, интеллект, а развитие информационных технологий, средств коммуникации [6-13], стремительная информатизация жизни и деятельности людей способствуют трансформации традиционных взглядов на профессиональную деятельность, профессионалов и профессионализм [14-20]. В формирующихся сегодня представлениях о профессионалах, они выступают как специалисты, отличающиеся стремлением к саморазвитию, самоотдачей и характером, а не количеством дипломов или должностным (корпоративным) статусом. Профессионализм же определяется как качество, подразумевающее отношение к делу, преданность профес-

сии, гордость за свою работу.

По нашему убеждению, увеличение числа профессионалов представляет собой основу для эффективной модернизации общества. Мы исходим из того, что укрепление в обществе понимания о значении (роли) профессионализма связано не только с улучшением качества продукции или оказания услуг, повышением жизненного уровня, безопасности личности, и проч., поскольку это представляет собой ожидаемый результат (продукт) деятельности профессионалов, но и свидетельствует о том, что общество претерпевает качественные изменения. При этом существуют несколько иные взгляды на проблему формирования профессионализма, сторонники которых отмечают, что профессионала в любой деятельности характеризует способность достигать значительных качественных и количественных результатов труда при минимальных затратах физических и умственных сил на основе использования рациональных приёмов [21, с. 18].

Формирование профессионализма сотрудников органов внутренних дел – процесс весьма многогранный, а его содержание в наших представлениях сочетает в себе требования, предъявляемые как к самой профессии полицейского, так и к соответствующему сотруднику:

- высокий уровень культурного развития;
- степень образованности;
- способность и готовность к самообразованию, саморазвитию и самовоспитанию;
- умения и навыки применения потенциала полученных знаний в различных сферах правоохранительной деятельности.

Кроме того, как справедливо отмечает Ф.Ч. Коблов, «процесс служебной деятельности сотрудников органов внутренних дел отличается многообразием выполняемых действий, характеризуется широким спектром деловых и межличностных контактов, быстрой сменой событий» [2, с. 112].

Профессионалом человек становится не сразу. И феномен профессионализации сотрудников органов внутренних дел, на наш взгляд, следует понимать не только как результат их личностного развития, но и как продукт развития самого профессионального правоохранительного сообщества. Нам представляется, что процесс профессионализации сотрудников органов внутренних дел, исходя из структуры профессионализма, предложенной Е.А. Климовым, имеет комплексный характер, включает определённые этапы и фазы развития:

- оптации (фаза выбора будущей профессии, охватывающая, в большинстве случаев, период школьного обучения);
- адепта (стадия усвоения специальных знаний, умений и навыков, необходимых и важных для предстоящей служебной деятельности. Как правило, в период обучения в образовательной организации соответствующего уровня);
- адаптации (начальная стадия практической служебной деятельности);
- интернала (отражает наличие определённого опыта служебной деятельности, желание продолжать службу и развиваться);
- мастерства (характеризуется успешностью в решении служебных задач, стабильностью результатов);
- авторитета (определяется наличием высокой квалификации, признанием в профессиональной среде);
- наставника (стадия завоевания непрерываемого авторитета, формирования индивидуального профессионального стиля, приобретения единомышленников, учеников, последователей, и проч.) [22, с. 148-150].

Между тем, получив диплом об окончании вуза, т.е. уже на этапе адаптации по приведённой классификации, полицейский отнюдь не всегда проявляет те или иные качества, присущие профессионалу, и даже не всегда становится таковым впоследствии. При этом не только отсутствие практического опыта не позволяет молодому

сотруднику демонстрировать результаты служебной деятельности на высоком профессиональном уровне. Важным условием для формирования профессионализма вчерашнего выпускника выступает соответствующая служебная среда (окружение). Она должна способствовать быстрой адаптации молодого специалиста в служебном коллективе, предоставлять ему возможность как можно скорее распознать весьма непривычные для него деятельностные (социальные) нормы, регулирующие поведение, образ жизни, манеры, внешний облик, и т.д., а не его отторжению, что, впрочем, тесно увязано со способностью сотрудника к саморегуляции. Это относится не только к выпускникам вузов, но и к иным категориям сотрудников, при изменении у них жизненных обстоятельств (поступающим на службу в территориальные органы МВД России, перемещающимся в другие подразделения органов внутренних дел, и т.д.).

Широко известна точка зрения ряда учёных, определяющих производительность (продуктивность) труда как показатель, характеризующий её результативность, отдачу каждой единицы используемого ресурса труда, т.е. соотношение результата деятельности (произведённой продукции) и потребовавшихся для этого затрат ресурса труда [23, с. 231-232]. Проецирование данного подхода на деятельность сотрудников органов внутренних дел, реализующих свои функции в самых разных условиях и сферах жизнедеятельности общества, в обстановке подверженности риску, публичности и социального контроля, означает, что для выполнения поставленных задач на высоком профессиональном уровне сотрудники вынуждены прибегать к мобилизации своих внутренних ресурсов (потенциальных возможностей).

Использование данных ресурсов, называемых рядом исследователей «творческим потенциалом» и «ресурсом активности индивида» [24], направлено как на достижение необходимого результата, так и на компенсацию неблагоприятных воздействий внешней социальной среды. Это, в свою очередь, требует увеличения мобилизационных затрат, проявляющихся в концентрации психических и физических сил организма, как в процессе любой интенсивной работы, выходящей за рамки привычных повседневных нагрузок.

Необходимо отметить, что на этом затратном в психофизическом отношении этапе происходит своеобразная проверка мотивационной готовности сотрудника, степени соответствия его ожиданий с реальной сущностью профессиональной деятельности. Практика показывает, что подобную проверку сотрудники органов внутренних дел уверенно проходят не всегда. Это достаточно быстро находит своё отражение в их нежелании (с различной степенью латентности) творчески и инициативно подходить к выполнению служебных задач, совершенствовать свою профессиональную подготовку, иными словами, в прогрессирующей формализации процесса исполнения своих функциональных обязанностей, что может усугубляться негативными поведенческими проявлениями, возникновением неформальных групп, и прочими обстоятельствами.

Как мы отмечали, для сотрудника-профессионала характерно не только наличие конкретных профессиональных знаний, умений и навыков, приобретённых в процессе необходимого по продолжительности и направленности теоретического обучения и последующей адаптации к практической деятельности, а также профессиональное самоопределение, предполагающее готовность к саморазвитию.

Говоря об оценочных показателях, выступающих в качестве своеобразных индикаторов уровня профессионализма сотрудников органов внутренних дел, то они могут быть представлены как проявлениями нестандартности сотрудника, степени его развития в когнитивной, методологической, тактической, технической и иных областях, так и внешними проявлениями в области профессиональной деятельности, которые возможны благо-

даря субъективным (личностным) факторам. По нашему мнению, это в первом случае включает в себя:

- профессиональные знания, умения, навыки и компетенции;
- профессионально-важные качества;
- степень мотивации;
- уровень профессиональной самоактуализации;
- развитость системы управления собственными психологическими и физиологическими состояниями;
- самокритичность;
- диапазон осознания специфики профессиональной коммуникации;
- профессиональное призвание;
- и др.

Внешние проявления характеризуются:

- показателями служебной деятельности;
- результатами профессиональной служебной подготовки;
- эффективностью самообразования и самоподготовки;
- достижениями в научно-практической деятельности;
- масштабами внедрения положительного опыта;
- и проч.

Процесс профессионализации сотрудников органов внутренних дел в динамично развивающемся обществе, несомненно, включает формирование у них активной жизненной позиции, её укрепление и развитие. Жизненная позиция проявляется в устойчивом стремлении сотрудников к самосовершенствованию, неподверженности влиянию внешней социальной среды, и во многом зависит от профессионально-нравственного воспитания. Необходимый образовательный уровень, коммуникабельность, осведомлённость по широкому кругу профессионально-значимых проблем, включающих знания в области юриспруденции, педагогики, психологии, социологии, в той или иной степени должны иметь место в деятельности практически всех категорий сотрудников органов внутренних дел. А знания демонстрируются собственным поведением. Действительно, деятельность сотрудников органов внутренних дел содержит элементы педагогического воздействия, которое условно можно разделить на внутреннее и внешнее. Первое связано с непрерывным процессом обучения и воспитания подчинённых, реализацией наставнических функций, и проч. Второе, по мнению ряда специалистов, проявляется в рамках функционирования системы правового обучения и воспитания различных категорий населения, прежде всего – подростков и молодёжи, а также реализации профилактической деятельности. Например, А.А. Ефимов связывает профилактику с необходимостью в большей или меньшей степени что-то разъяснять, учить, воспитывать, просвещать, переубеждать граждан, попадающих в сферу ответственности, интересов, прав и деятельности органов внутренних дел [25]. Авторитетные представители социологической науки В.Б. Коробов, О.В. Филимонов рассматривают пропаганду и распространение передовых форм и методов социальных субъектов по устранению факторов, обуславливающих функционирование преступности, в качестве одного из средств коммуникации в системе социального партнёрства в правоохранительной сфере [26, с. 28-29].

Неотъемлемым элементом профессионализма сотрудников органов внутренних дел выступает профессионально-этическая состоятельность как результат гармоничного сочетания высокоразвитого профессионально-го мышления, знаний, чувств, творческой деятельности, поведенческой и духовно-нравственной культуры [27]. Такие качества, как бескорыстность, честность, порядочность, дисциплинированность, принципиальность, ответственность, выдержанность, определяют высокий морально-этический уровень сотрудников органов внутренних дел. А смелость, решительность, работоспособность, энергичность, настойчивость в достижении цели,

физическая выносливость и способность к самоконтролю присущи сотрудникам, обладающим нервно-психической выносливостью.

Значимость каждого из перечисленных профессиональных качеств и свойств личности сотрудников органов внутренних дел (перечень которых можно существенно расширить) невозможно переоценить, но по своей сущности каждое из них характеризуется многообразием психологических характеристик. Значительная часть из них развиваемы и взаимокompенсиремы, другие – могут только развиваться, но не могут быть компенсированы. Поэтому, для успешной профессионализации сотрудников полиции в определённой перспективе, крайне важно учитывать их личностные особенности ещё на стадиях отплатии и адепта, а в более широком масштабе – качественно преобразовать подходы к организации деятельности по созданию условий, способствующих профессиональной ориентации молодёжи, развитию системы «школа-вуз».

Содержание и направленность профессиональных действий сотрудников органов внутренних дел следует рассматривать в системе ценностных координат, важнейшими элементами которой являются обусловленность взаимодействия гуманистическими ценностями. В качестве ключевой характеристики их профессионального самосознания должна рассматриваться рефлексия ценностных диспозиций, т.е. самоорганизующая аналитико-оценочная деятельность, выражающаяся в форме личностных мировоззренческих установок и ценностных ориентиров. В этом вопросе мы согласны с позицией С.А. Дружилова, который отмечает, что «понятие профессионализма не ограничивается характеристиками высококвалифицированного труда, это ещё и особое мировоззрение человека» [28, с. 26-27].

Сфера деятельности сотрудников органов внутренних дел практически полностью исключает использование клише и готовых алгоритмов для решения профессиональных задач, что требует расширения круга профессиональных компетенций, развития творческого потенциала, созидательных способностей, и иных компонентов. Поэтому, одним из важнейших критериев профессионализма сотрудника полиции выступает его способность и готовность к решению сложных проблем в условиях постоянной неопределённости, трансформации общественной жизни и технологической среды.

Процесс формирования профессионализма сотрудников органов внутренних дел следует рассматривать через призму непрерывного образования, что открывает практически неограниченные возможности для обретения новых знаний, умений, навыков и компетенций, самообразования и саморазвития. Сущность и традиции развития профессионализма в деятельности сотрудников органов внутренних дел определяются множеством факторов как юридического, экономического, социологического, так и психологического, педагогического, этического, культурологического и иного характера. Но становление профессионала невозможно без соответствующих способностей, желания и характера, готовности к постоянному учению и стремления к совершенствованию своего мастерства.

Таким образом, феномен профессионализма, применительно к личности сотрудников органов внутренних дел, нами определяется как совокупность их профессиональных и личностных свойств, обеспечивающих достижение высокой квалификации и стабильных результатов службы с одной стороны, и качественную оптимизацию профессиональной деятельности в изменяющихся условиях – с другой, в сочетании с высокой степенью личностной активности и стремлением к повышению престижа службы в общественном сознании.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

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

2. Коблов Ф.Ч. Коммуникативная компетентность и культура общения в служебной деятельности сотрудника полиции // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2011. Т. 17, № 4. С. 111-115.
3. Гурьев М.Е. Анализ профессиональной компетентности сотрудника органов внутренних дел в юридической психологии // Актуальные вопросы психологии, педагогики и образования / Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. № 2. Самара, 2015. С. 203-207.
4. Артемов В.М. Состояние духовности российского общества как фактор правопорядка и основания профессионализма работников органов внутренних дел // Духовность. Правопорядок. Преступность. Материалы научно-практической конференции, 28 марта 1996 г. М.: Изд-во Акад. МВД России, 1996. С. 93-98.
5. Пенионжек Е.В. Педагогические основы воспитательной работы в органах внутренних дел: учебное пособие / Е.В. Пенионжек. М.: ЮСТИЦИЯ, 2016. 228 с.
6. Зуева С.В., Кривоногов С.В. Аспекты и перспективы развития современных информационных технологий // Карельский научный журнал. 2015. № 3 (12). С. 10-12.
7. Леви Д.А. Институт выборов: перспективы развития в эпоху информационных технологий // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2015. № 2. С. 80-83.
8. Батова Н.С., Шуварин М.В. Стандартизация инфокоммуникационных и информационных технологий // Карельский научный журнал. 2015. № 2 (11). С. 98-101.
9. Третьякова Е.М. Роль информационных технологий в реформировании образования // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 1 (10). С. 148-149.
10. Ясаревская О.Н. Гуманитарное образование и информационные технологии // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2012. № 1 (05). С. 150-154.
11. Криводонова Ю.Е. Психолого-педагогические особенности освоения информационных технологий людьми с нарушением зрения в процессе социализации // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 2. С. 16-18.
12. Бобышев Е.Н. О механизмах реализации стратегии развития информационного общества // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2015. № 1 (10). С. 21-23.
13. Коваль Н.Н. Современные информационно-коммуникационные технологии в аналитической управленческой деятельности: проблемы и перспективы // Карельский научный журнал. 2015. № 1 (10). С. 39-44.
14. Шамин Е.А., Генералов И.Г., Завиваев Н.С., Черемухин А.Д. Сущность информатизации, ее цели, субъекты и объекты // Вестник НГИЭИ. 2015. № 11 (54). С. 99-107.
15. Горбачева Н.Б. Влияние межпоколенной коммуникации на социализацию молодежи // Карельский научный журнал. 2015. № 1 (10). С. 111-114.
16. Журавлева Т.А. Маркетинговые коммуникации в сфере сервиса // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2014. № 3. С. 33-37.
17. Козлов А.И. Моральные требования к деятельности юриста как аспект подготовки курсантов спецшкол России к профессиональной деятельности // Поволжский педагогический вестник. 2013. № 1. С. 15-19.
18. Салихова Д.Ч. К вопросу о понятии профессиональной деятельности как основном признаке оценочной деятельности // Актуальные проблемы экономики и права. 2015. № 3. С. 150-156.
19. Кондаурова И.К. Перспективы организации профессиональной подготовки будущих учителей // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2015. № 3 (12). С. 25-27.
20. Дубасенюк А.А. Акмеологическая концепция личностного и профессионального развития педагога // Карельский научный журнал. 2013. № 1. С. 22-27.
21. Вербицкий А.А., Ильязова М.Д. Инварианты профессионализма: проблемы формирования: монография / А.А. Вербицкий, М.Д. Ильязова. М.: Логос, 2011. 288 с.
22. Климов Е.А. Основы психологии: Учебник для вузов. М.: Юнити-Дана, 2003. 158 с.
23. Экономика труда: учебник. 2-е изд., перераб. и доп. / под ред. проф. Ю.П. Кокина, проф. П.Э. Шлендера. М.: Магистр, 2010. 686 с.
24. Зеер Э.Ф., Новоселов С.А., Сыманюк Э.Э. Состояние и перспективы развития процессов интеграции науки и профессионального образования в условиях реализации национальных проектов // Профессиональная педагогика: категории, понятия, дефиниции: сб. науч. тр. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та. 2008. Вып. 5. С. 94-109.
25. Ефимов А.А. Педагогическая техника сотрудника ОВД: структура и содержание / А.А. Ефимов // Мир науки, культуры, образования. 2014. № 6 (49). С. 298-299.
26. Коробов В.Б., Андреев Н.А., Филимонов О.В. Социальное партнерство в правоохранительной сфере: монография. М.: Академия управления МВД России, 2016. 172 с.
27. Симзяев А.В. Профессионально-этическая культура сотрудника ОВД / А.В. Симзяев // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2009. № 3 (38). С. 12-15.
28. Дружилов С.А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход // Сибирь. Философия. Образование. 2005. № 8. С. 26-44.

УДК 372.881.1

**ПРОБЛЕМА ИССЛЕДОВАНИЯ ИНТЕГРАТИВНОГО ПОДХОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ
АВИАЦИОННОМУ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ВОЕННОМ ВУЗЕ**

© 2016

Бамбурова Елена Анатольевна, преподаватель кафедры № 10 иностранных языков
*Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия
имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина в г. Сызрани»**(446007, Россия, Самарская обл. г. Сызрань, улица Маршала Жукова, 1, e-mail: alenab71@mail.ru)*

Аннотация. К военным летчикам предъявляют новые требования, а именно: знание авиационного английского языка на высоком профессиональном уровне. Возникает проблема поиска путей совершенствования профессиональной подготовки курсантов военных авиационных училищ. Актуальность использования интегративного подхода при обучении авиационному английскому языку в военном вузе диктуется социальным заказом общества, необходимостью активизации учебного процесса на основе интеграции. Идея интегративного образования представляет одну из основополагающих концептуальных идей современной военной высшей школы. Цель интегративного обучения – формирование профессионально-компетентной личности и целостного видения мира. Ранее интегративный подход рассматривался как осуществление межпредметных связей в процессе обучения. Дальнейшее исследование показало, что интегративный подход при обучении авиационному английскому языку – это взаимосвязанное обучение всем видам речевой деятельности. Далее возникла идея интегративного подхода, которая отражается в методах преподавания. Интегративное образование предполагает целостность образовательного процесса: содержание, принципы, методы, формы обучения, а также планирование, практическая деятельность, самоконтроль и коррекция. Основной идеей интегративного подхода является личностная направленность обучения, обобщенные предметные структуры и способы деятельности, системность в обучении, проблемность обучения и рефлексия деятельности. Данный подход открывает перспективы использования общенаучных методов теоретического исследования в педагогике, способный сформировать качественно-новую систему – интегрированное образовательное пространство.

Ключевые слова: интегративный подход, активизация учебного процесса, совокупность методов, межпредметные связи, взаимосвязанное обучение, методологический подход, формы организации процесса обучения, интегрированное образовательное пространство.

**PROBLEM RESEARCH IN INTEGRATIVE APPROACH OF AVIATION ENGLISH
TRAINING IN HIGH MILITARY SCHOOL**

© 2016

Bamburova Elena Anatolyevna, teacher of the 10th department of foreign languages
*Branch of the Military Scientific and Educational Centre “Air Force Academy
by Professor N.E. Zhukovsky and U. A. Gagarin in Syzran”**(446007, Russia Samara region, 1, Marshal Zhukov Street e-mail: alenab71@mail.ru)*

Abstract. New demands are made for military pilots, namely, knowledge of aviation English at a high professional level. There is the problem of finding ways to improve the training of military aviation schools cadets. The relevance of using an integrative approach in aviation English training in military high school social order dictated by society, the need to enhance the educational process on the basis of integration. The idea of integrative education is one of the basic conceptual ideas of modern military high school. The goal of integrative education is the formation of a competent professional person and a holistic vision of the world. Earlier integrative approach was regarded as the implementation of interdisciplinary connections in the learning process. Further investigation revealed that the integrative approach in teaching aviation English - interconnectivity is learning all kinds of speech activity. Further, the idea of an integrative approach is reflected in the teaching methods. Integrative education involves the integrity of the educational process: the content, principles, methods, forms of teaching, as well as planning, implementation, and self-correction. The basic idea of an integrative approach is a personal orientation of training, specialties generalized structure and ways of working, systematic learning, problem-based learning and reflection activities. This approach offers the prospect of using scientific methods of theoretical research in education, capable of forming a qualitatively new system - an integrated educational space.

Keywords: integrative approach, intensification of the educational process, a set of methods, interdisciplinary communication, interconnectivity training, methodological approach, forms of organization of the learning process, integrated educational space.

Требования ИКАО к владению английским языком вступили в силу 5 марта 2008 года (для некоторых стран, в том числе и России, 36-ой Ассамблеей ИКАО этот срок был продлен до 2011 года). В соответствии с данными требованиями, те экипажи, которые не будут иметь сертификат знания английского языка, не будут допускаться к международным полетам.

О недостаточной подготовке российских пилотов по английскому языку говорится во многих бюллетенях Всемирного фонда авиационной безопасности и в ряде публикаций в таких авиационных журналах, как “CAT”, “ICAO Journal”, “Aviation Training”, “Flight Safety Foundation” и др.

Вышесказанное позволяет сделать вывод, что изменившиеся функции военных летчиков предъявляют к ним новые требования: знание английского авиационного языка на рабочем (IV) уровне владения языком по шкале ИКАО [1].

Профессиональное образование в подготовке специалиста любого профиля определяется ФГОС ВО, здесь же указываются и основные виды профессиональной

деятельности, которые в профессиональной педагогике рассматриваются как аналоги профессиональной компетентности [1-4, 6].

Актуальность данного исследования подтверждается тем, что выпускники военных авиационных вузов недостаточно подготовлены к выполнению указанных задач. В связи с этим возникает проблема поиска путей совершенствования профессиональной подготовки курсантов военного авиационного вуза и ее соответствия условиям формирующегося рынка труда, разработка педагогических условий, способствующих формированию профессионально-мобильных и компетентных выпускников авиационных вузов. Сказанное выше предполагает исследование целеполагания современного военного авиационного образования на основе интегративного подхода, обоснование актуальности профессионально-коммуникативной компетентности специалиста как основы, определяющей готовность курсанта к будущей профессиональной деятельности, разработку содержания профессионально-коммуникативной компетентности и педагогических условий её формирования.

Идея интегративного образования представляет одну из основополагающих концептуальных идей современной военной высшей школы. Цель интегративного обучения – формирование профессионально-компетентной личности и целостного видения мира.

Актуальность предпринятого исследования определяется: социальным заказом общества на военного специалиста, характеризующегося высоким уровнем профессионально-личностного становления; необходимостью оптимизировать образовательный процесс в современном военном вузе на основе интеграции общенаучной и специальной подготовки как эффективного условия повышения профессионально-личностного становления военного специалиста; потребностью в разработке целостной педагогической системы профессионально-личностной подготовки специалиста-летчика. Для этого необходимо рассмотреть несколько подходов, уже существующих в педагогике. Начнем с того, что подразумевается под определением «подхода» в методологии.

В общепринятом понимании слово «подход» означает совокупность приемов, способов, используемых для воздействия на кого-либо, изучения чего-либо, ведения дел. Исследовательский подход определяется как исходный принцип, исходная позиция исследователя [2].

В современной философии понятие методологического подхода рассматривается различными учеными по-разному. Так, Н. Стефанов определяет методологический подход как «совокупность (систему) принципов, которые определяют общую цель и стратегию соответствующей деятельности» [3, с. 27].

Э.Г. Юдин и И.В. Блауберг рассматривают методологический подход как «принципиальную методологическую ориентацию исследования, как точку зрения, с которой рассматривается объект изучения (способ определения объекта), как понятие или принцип, руководящий общей стратегией исследования» [4, с. 74].

По мнению А. Петрова, в качестве общенаучной категории это понятие имеет два значения: 1) исходный принцип, исходная позиция, основное положение или убеждение, составляющее основу исследовательской деятельности; 2) направление изучения объекта (предмета) исследования [5].

С учетом данных точек зрения мы рассматриваем методологический подход как принципиальную методологическую ориентацию исследования, основанную на совокупности принципов, которые определяют общую цель и стратегию соответствующей деятельности.

Анализ понятия «методологический подход» во взаимосвязи с родовым понятием «методология» и с учетом уровней методологии подводит к целесообразности выделения уровней его толкования, что обусловлено его многоаспектностью и весьма широким методологическим содержанием. Это подтверждается тем, что в современной методологической литературе понятие «подход» либо отождествляется с проведением в исследовании определенной мировоззренческой позиции (И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин и др.), либо понимается как стратегический принцип или совокупность принципов (И.В. Блауберг, Н.Стефанов, Э.Г. Юдин), либо связывается с применением набора процедур и приемов, служащих формой и условием реализации соответствующих принципов (А. Петров и др.) [6].

Основы интегративного подхода в образовании заложены такими известными педагогами как Я.А. Коменский, И.Ф. Герbart, К.Д. Ушинский. В своих трудах А. Я. Коменский утверждал, что «Все – и самое большое и самое малое так должно быть приложено между собой и соединено чтобы образовать единое целое» [7, с.21] Также Коменский писал, что предмет будет усвоен, если ему будет положено прочное основание, если это основание будет заложено глубоко, если все, допускающее различие, будет различно самым точным образом, а все, имеющее взаимную связь, постоянно

но будет соединяться. В этих положениях выдающегося педагога представлена суть универсального хода развития любой сложной системы, в частности той, которая складывается в системе образования.

И. Ф. Герbart обосновывал необходимость объединения источников предметных знаний на основе межпредметных связей, дающих возможность учителю использовать ассоциативный опыт учащихся для организации их умственной деятельности [8, с.52]. Все они видели интеграцию в образовании как необходимость, проявившуюся в желании отразить взаимосвязи реального мира в учебном процессе, соединить изучаемые предметы и явления в единую неразрывную цепь, что, в свою очередь, должно было обеспечить гармоничное развитие личности [9, с.11].

Поиски центральной идеи интегрированной системы обучения, вокруг которой мог бы группироваться весь изучаемый материал, велись и в начале XX века и в период становления новой школы после 1917 года. К примеру, в программах ГУСа 1929-1932 годов предпринимались попытки систематизировать учебный материал по областям знаний, но комплексность построения программ сохранялась. При этом имели место различные уровни комплексирования — от полной интеграции в начальной школе, до интеграции на уровне раздела ряда предметов в 5—7 классах (комбинирования). Наряду с интеграцией на базе содержания и структуры образования осуществлялось интегрирование на основе интеллектуальных умений. Это выражалось в стремлении организовать изучение всех учебных предметов единым базовым методом, имеющим исследовательскую направленность (Дальтон-план, метод проектов и пр.), что явилось примером приобщения к опыту западноевропейской прагматической педагогики [10, с 17].

После постановления «О начальной и средней школе» (1931 г.), в котором комплексная система обучения подвергалась критическому анализу, в отечественной школе прочно утвердилась предметная система. В результате в вопросе о координации предметных источников знания на долгое время утвердились две взаимосвязанные тенденции - интеграция и координация предметных связей. При этом интеграция предполагала объединение в одном синтезирующем курсе элементов различных учебных предметов для раскрытия комплексных тем и проблем. Координация же предусматривала согласование учебных программ по родственным предметам в трактовке общих понятий во время их изучения, то, что было названо осуществлением межпредметных связей в процессе обучения. Предполагалось, что межпредметные связи будут способствовать интеграции знаний. [11, с 25]

Дальнейшие исследования проблемы межпредметных связей показывали, что это понятие стало одной из ведущих категорий педагогической науки, существенной основой которой явилась связующая, объединяющая функция. Межпредметная связь определялась как полифункциональная педагогическая категория для обозначения синтезирующих, интегративных отношений между объектами, явлениями и процессами реальной действительности, нашедших свое отражение в содержании, формах и методах учебно-воспитательного процесса в школе. При этом предполагалось, что эта категория имеет комплексную педагогическую природу, это означает, что установление межпредметных связей ведет к качественной перестройке не только в содержании, но и в системе методов и организационных форм.

Далее возникла идея интегративного подхода, находившим выражение в определенных методах преподавания. Эти методы были прогрессивны для своей эпохи, соответствовали определенным целеустановкам и учитывали достижения влияющих на дидактику теоретических наук своего времени. Но опять же из-за неудовлетворенности возникшими методами приходилось дифференцировать подход на составляющие и развивать

их отдельно, приводя в соответствие с новыми общенаучными данными. Такое развитие можно было констатировать до 80-х/90-х годов XX века, когда окончательно оформился плюрализм в использовании разных подходов в зависимости от целеполагания. [12, с.53]

Е.Н. Пузанкова и Н.В. Бочкова предлагают различные основания для построения определений педагогической интеграции [14]:

– высшая форма взаимосвязи (разделов образования, этапов образования), которой присущи нерасторжимость компонентов, новая объективность – монообъект, новая структура, новые функции вступающих в связь объектов (основание для определения специфических характеристик интеграции как высшей формы взаимосвязи);

– высшая форма выражения единства целей, принципов содержания, форм организации процесса обучения и воспитания, осуществляемых в нескольких разделах образования, направленная на интенсификацию системы подготовки учащихся (основание для определения – содержания образования);

– создание укрупненных педагогических единиц на основе взаимосвязи различных компонентов нескольких разделов подготовки учащихся (основание для определения понятия – укрупненные педагогические единицы).

Как следствие данного подхода «педагогическая интеграция в самом широком значении слова – это процесс и результат развития, становления и формирования многомерной человеческой целостности в условиях осуществления интегративно-педагогической деятельности».

В контексте проблем интеграции в образовании следует отметить точку зрения Панферова В.Н. Он отмечает, что поскольку учебная дисциплина, понимается как более узкое понятие по отношению к понятию «научная дисциплина», а, следовательно, она не отражает сути понятия интеграции как объединения частей в нечто целое, возникает проблема межпредметного синтеза отраслевых научных знаний в учебных дисциплинах. [13]

Согласно И.А. Зимней и Е.В. Земцовой, интегративный подход – это «целостное представление совокупности объектов, явлений, процессов, объединяемых общностью как минимум одной из характеристик, в результате чего и создается его новое качество [15, с.14-19]

В отечественной методике интегративный подход рассматривается как понятие « принцип взаимосвязного обучения видам речевой деятельности». Такой подход в обучении противостоит обучению последовательному (слушание – говорение – чтение – письмо), сторонниками которого являются представители прямых методов и устного опережения в работе [16].

Далее возникала идея интегративного подхода, нашедшим выражение в определенных методах преподавания. Эти методы были прогрессивны для своей эпохи, соответствовали определенным целеустановкам и учитывали достижения влияющих на дидактику теоретических наук своего времени. Но опять же из-за неудовлетворенности возникшими методами приходилось дифференцировать подход на составляющие и развивать их отдельно, приводя в соответствие с новыми общенаучными данными. Такое развитие можно было констатировать до 80-х/90-х годов XX века, когда окончательно оформился плюрализм в использовании разных подходов в зависимости от целеполагания [17].

Интегративное (синтезирующее, полипарадигмальное) образование реализует органическую целостность образовательного процесса (содержание, принципы, методы, формы обучения, а также все компоненты целостной деятельности: планирование, практическая деятельность, самоконтроль, коррекция), системность в комбинировании элементов различных концепций и направлений.

Приоритетными идеями интегративного образования являются личностная направленность обучения, АНИ: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4(17)

обобщенные предметные структуры и способы деятельности, системность в обучении, проблемность обучения, диалогичность и рефлексия деятельности. Итак, кратко рассмотрим суть каждого из подходов (таблица 1).

Подход	Авторы	Суть подхода
Деятельностный подход	А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков	При деятельностном подходе в учебном процессе возникают значимые для обучающихся цели, реализуются важные мотивы, доминируют индивидуальные смыслы.
Личностно-деятельностный подход	А.Н. Леонтьев, Л.С. Выготский, Л.С. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев	Выполнение обучающимися учебных задач под управлением педагога развивало не только его предметную и профессиональную компетентность, но и его самого как личность.
Компетентностно-деятельностный подход	А.Н. Леонтьев, Л.С. Выготский, Л.С. Рубинштейн, Б.Г. Ананьева, И.А. Зимняя	Предполагает заменить систему обязательного формирования знаний, умений и навыков набором компетентностей, которые будут формироваться у студентов на основе обновленного содержания и в процессе их деятельности [18]
Компетентностный подход	А.М. Аронова, А.В. Баранникова, А.Г. Бермус, И.А. Зимняя, А.В. Хуторской, Л.О. Филатова, В.А. Болотова, И.Д. Фрудин	«Компетентностный подход проявляется как обновление содержания образования в ответ на изменяющуюся социально-экономическую реальность» [19, с.10]
Интегративный подход	Г.Д. Глейзер, В.С. Леднев, Л.И. Новикова, С.М. Гапенкова, Г.Ф. Федоренко, М.С. Пак, Е.Н. Соловова, О.А. Минусова, И.Л. Бим, А.Н. Шулин	Интегративное образование реализует органическую целостность образовательного процесса (содержание, методы, принципы формирования, а также все компоненты целостной деятельности, системность в обучении, проблемность обучения, диалогичность и рефлексия деятельности [20, с.113]

Интеграция – это процесс и результат достижения целостности содержания образования за счет установления взаимосвязи между различными образовательными программами. Интегративный подход является одним из ресурсов развивающего образования и влияет на повышение качества образовательного процесса [22-35]. Данный подход открывает перспективу использования общенаучных методов теоретического исследования в педагогике. Применение интегративного подхода в педагогике способно сформировать качественно новую систему – интегральное образовательное пространство.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Квалификационная шкала ИКАО по владению языком. http://bigmag.co.uk/plane/q_a/level_tables/rus_table/
2. Беляева, А.П. Методология и теория профессиональной педагогики / А.П. Беляева. СПб.: ИПТО РАО. - 1999. - 580 с.
3. Матвеева И. А. Формирование профессионально-коммуникативной компетентности в подготовке военного специалиста средствами профессионально-ориентированного английского языка: монография / И. А. Матвеева [под общ.ред. Л.И. Корниловой]. - Сызрань ВУНЦ ВВС «ВВА», 2015. - 168с.
4. Крестинский И. С. Формирование интегративного подхода к обучению иностранным языкам в западноевропейской педагогике второй половины XX века. дисс. канд. пед. Наук 13.00.01, Тверь, 2007
5. Берулава, М.Н. Интеграция содержания образования / М.Н. Берулава. М.: Совершенство, 1998. - 192с.
6. Блауберг И.В., Становление и сущность системного подхода / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. - М.: Наука, 1973. - 270 с.
7. Дидактика Яна Амоса Коменского и современная педагогическая наука. - В кн.: Материалы научной сессии АПН СССР, посвященной 300-летию опубликования Собрания дидактических трудов Яна Амоса Коменского. 13-14 декабря 1957 г. - М., 1959, с. 188).
8. Болотов, В.А. Проектирование профессионального образования / В.А. Болотов, Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков. - М.: Педагогика, 1997. Вып. 4. - С.67.
9. Варданян, Ю.В. Стрoение и развитие профессиональной компетентности студента с высшим образованием (на материале подготовки педагога и психолога): автореф. дис. докт. пед. наук: Ю.В. Варданян. - М.: МГПУ, 1999, - 35 с.
10. Мельниченко, С.А. Проблемы языкового обучения авиаспециалистов в России и их решение. Часть 2 – Пути решения проблем / С.А. Мельниченко // Новости аэронавигации. - 2002. - № 3. - с.17-21.
11. Поляков, С.Д. Технологии воспитания: учеб. ме-

тод, пособие / С.Д. Поляков. - М.: ВЛАДОС, 2002. - 144 с.

12. М. А. Абрамова Интеграция в образовании // Философия образования 2014 №3с. 53

13. Мильруд Р.П. Методология и развитие методики обучения иностранным языкам // Иностр. яз. в школе. — 1995. - № 5. - С. 13-18.

14. Пузанкова, Е.Н. и др. Современная педагогическая интеграция, ее характеристики [Электронный ресурс] / Е.Н. Пузанкова, Н.В. Бочкова // Образование и общество - Научный, информационно-аналитический журнал – Режим доступа. - <http://www.jeducation.ru/> - 20.11.2014.

15. Зимняя И. А., Земцова Е. В. Интегративный подход в оценке единой социально-профессиональной компетентности выпускников вузов // Высшее образование сегодня 2008 №5с.14-19

16. Пульбере А., Гукаленко О., Устименко С. «Интегрированные технологии» // Высшее образование в России, 2004. –№ 1

17. Рыскулова М. Н., «Интегративный мультимедийный образовательный курс «История архитектуры», <http://iii04.pfo-perm.ru>

18. Данилюк А.Я. «Теоретико-методические основы интеграции в образовании», Ростов-на-Дону, 1997.

19. Зимняя, И.А. Проектная методика обучения английскому языку Текст. / И.А. Зимняя, Т.Е. Сахарова // Иностранные языки в школе. 1991. -№3.-С. 9-15.

20. Фруммин И. О. Компетентностный подход как естественный этап обновления содержания образования // Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление: материалы 9-ой научно-практической конференции. – Красноярск, 2003. – с.41-44.

21. Соловова Е.Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка. - М.: Глосса-Пресс, 2004. - 336 с.

22. Кучай А.В. Интеграция мультимедийных технологий в процесс обучения // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4. С. 85-87.

23. Тимирясова А.В., Крамин Т.В. Предпосылки и направления интеграции в российском образовании // Актуальные проблемы экономики и права. 2013. № 1 (25). С. 144-150.

24. Абаева Ф.Б. Практико-ориентированный подход при обучении иностранному языку магистрантов - будущих педагогов // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 4 (13). С. 58-61.

25. Денисов М.В. Ресурсная интеграция как фактор развития социального партнерства в сфере профессионального образования // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. № 4. С. 83-87.

26. Бахарев Н.П., Бахарева Ю.Н. Формирование профессиональных компетенций студента в условиях интеграции университета и современного промышленного предприятия // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4. С. 38-40.

27. Землянский В.В., Сергеев А.В. Интеграция как базовая идея развития непрерывного профессионального образования // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. Т. 2. № 2 (18). С. 53-58.

28. Асташина Н.И. Подходы к определению структуры, содержания, путей формирования исследовательской компетентности студентов, будущих специалистов в области социокультурного сервиса // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 1 (10). С. 106-109.

29. Анишкин В.Н., Жукова Т.А. Спецкурс по формированию социокультурной компетентности преподавателя вуза как средство его самореализации // Самарский научный вестник. 2012. № 1 (1). С. 20-24.

30. Богданова А.В., Коновалова Е.Ю. Управление качеством образования в контексте основных противоречий глобализации // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2012. № 1. С. 13-16.

31. Богданова А.В. Возможности моделирования в

диагностике качества образования на основе мульти-агентных связей // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 1 (10). С. 109-113.

32. Петриченко Л.А. Методологические аспекты эффективного управления качеством образования в высшем педагогическом учебном заведении // Карельский научный журнал. 2015. № 2 (11). С. 52-56.

33. Ярыгина Н.А., Залалетдинов А.Р. Психолого-педагогические условия формирования исследовательской компетенции в вузе как фундаментальная основа повышения качества образования магистров // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 4 (13). С. 124-126.

34. Кондаурова И.К. Перспективы организации профессиональной подготовки будущих учителей // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2015. № 3 (12). С. 25-27.

35. Пасынчук К.Н. Сущность понятия «качество подготовки» будущих специалистов по пожарной безопасности // Карельский научный журнал. 2014. № 2. С. 70-74.

УДК 378

УСЛОВИЯ ОПТИМИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ СТУДЕНТОВ
В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

© 2016

Бекоева Марина Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии
Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова
(362025, Россия, Владикавказ, улица Ватутина, 46, e-mail: bekoevamarina@mail.ru)

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования профессиональной и жизненной успешности студентов – будущих специалистов, анализируются различные подходы к изучению тех явлений, которые становятся движущей силой профессиональной и жизненной успешности. Динамика системы психолого-педагогических детерминант профессиональной успешности студентов в период активного обучения, адаптации, профессионального становления выражается в трансформации жизненно важных ценностных ориентаций и изменении мировоззрения; в смещении приоритетных мотивов учебно-познавательной деятельности; приумножении различий в качестве и интенсивности учебной активности студентов; в изменении уровня профессиональной компетентности и самооценки себя как активного субъекта учебно-познавательной деятельности. Профессиональная успешность студента рассматривается как сложный многоуровневый и многофакторный процесс формирования профессиональной мобильности, компетентности, социально-культурных и профессионально значимых качеств и их интеграции, разработки оптимальных приемов и средств качественного творческого выполнения деятельности в соответствии с индивидуально-психологическими характеристиками человека, готовность к постоянному профессиональному росту и конкурентоспособности. Эффективность процесса профессионализации зависит от успешного прохождения всех его стадий и этапов. Особая роль принадлежит стадии профессионального обучения. Общая тенденция выражается, прежде всего, в увеличении расхождений по этим показателям между «успешными» благополучными и «безуспешными» неблагополучными студентами по мере освоения этапов профессионального обучения.

Ключевые слова: высшее образование, профессиональная успешность, профессиональная мобильность, конкурентоспособность, жизненная успешность, обучение студентов.

OPTIMIZATION CONDITIONS OF PROFESSIONAL SUCCESS OF STUDENTS
IN MODERN CONDITIONS

© 2016

Bekoeva Marina Ivanovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of education and psychology
North Ossetian State University named K.L. Khetagurov
(362025, Russian Federation, Vladikavkaz, Vatutina street, 46, e-mail: bekoevamarina@mail.ru)

Abstract. The article considers the problem of formation of professional and life success of students - the future experts, analyzes various approaches to the study of the phenomena that become the driving force of professional and life success. Dynamics of a system of psycho-pedagogical determinants of professional success of students in the period of active learning, adaptation, professional development is reflected in the transformation of the vital value orientations and worldviews change; in shifting the priority motives of educational and informative activities; augmentation of the differences in the quality and intensity of educational activity of students; a change in the level of professional competence and self-esteem itself as active subject of teaching and learning activities. Professional student success is viewed as a complex multi-level and multi-factor process of formation of professional mobility, competence, socio-cultural and professionally important qualities and their integration, development of optimal methods and means of quality creative execution of activities in accordance with the individual psychological characteristics of the person, committed to continuous professional growth and competitiveness. The effectiveness of the professionalization process depends on the successful completion of all stages and phases. A special role belongs to the stage of training. The general trend is expressed, above all, to increase the differences in these indicators between "successful" prosperous and "unsuccessful" disadvantaged students as the development of training stages.

Keywords: higher education, professional success, professional mobility, competitiveness, success in life, education of students.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Существенной жизненной ценностью человека является достижение успехов в лично-значимых, профессионально-важных и социально-оцениваемых достижениях. Однако, не провозглашаемые, а реально действующие цели образования сводятся к усвоению предметных знаний и умений, что не позволяет студентам в достаточной степени осваивать профессиональную деятельность при изучении дисциплин цикла ОГСЭ. При этом учебная успешность студентов по этим дисциплинам далеко не всегда способствует развитию их профессиональной и жизненной успешности. Проблема жизненной успешности студентов – будущих специалистов недостаточно изучена в педагогической науке: нет четкого определения понятия «успешность» как способности гибкого реагирования человека на постоянно трансформирующиеся условия на рынке труда, не разработаны критерии оценки и уровни сформированности жизненной успешности личности.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Значимость основного этапа профессионального становления личности, то есть периода обучения в вузе, подчеркивается

большинством ученых (С.А. Амбалова [1], М.И. Бекоева [2], А.А. Коростелев [3], И.А. Зимняя, З.К. Каргиева [4], Е.А. Климов, И.Ю. Кокаева [5], В.В. Пейсахов, В.И. Слободчиков, И.Б. Терешкина, А.Н. Ярыгин [3], Н.А. Ярыгина [3]). Их внимание акцентируется, прежде всего, на повышенной чувствительности, неуверенности личности в этот период. Это, в свою очередь препятствует процессу формирования ценностных ориентаций, мотивации успеха, установок, личностных особенностей, профессиональной направленности, интеллекта, саморегуляции и др.

Другая группа ученых (Б.Г. Ананьев, В.Г. Бураева [6], Э.Ф. Зеер [7], М.В. Зиннатова [7], С.Е. Каплина [8], Е.В. Лебедева [7], Н.М. Мкртычева [9] и др.) активно исследует вопросы личностного развития студентов, готовности к будущей профессиональной деятельности и условий оптимизации профессиональной успешности личности с учетом студенческого возраста как важного этапа жизненного пути человеческой сущности. Роль и место способностей, мотивов, интересов, потребностей и индивидуальных особенностей личности в формировании профессионально важных качеств специалиста, а также оптимизации профессиональной подготовки и условий осуществления успешной профессиональной деятельности исследуются такими учеными, как Т.А. Гудалина [10], В.В. Гутман [11], А.А. Коростелев

[12], Т.В. Комар [12], Н.В. Шкляр [11] и др.[13-19].

Формирование целей статьи (постановка задания). Доказано, что профессиональное самоопределение и становление как важнейшие компоненты всей трудовой деятельности человека характеризуются длительностью, многоаспектностью, динамичностью, многоэтапностью и изменчивостью. Эти процессы направлены на формирование положительной мотивации к выбранной профессиональной деятельности; готовности к профессиональному росту и конкурентоспособности; поиску максимально конструктивного индивидуально-стиля профессиональной деятельности; совершенствованию профессионально-значимых качеств личности. Большинство исследователей (С.А. Амбалова [20], М.И. Бекоева [20], А.А. Деркач, Э.Ф. Зеер [7], Т.В. Кудрявцев, А.К. Маркова, Б.А. Тахохов [21] и др.) он признан одной из значимых сторон социализации личности. Существует корреляционная зависимость между профессиональной мобильностью, благополучным профессиональным выбором, эффективными моделями жизнедеятельности, психологическим здоровьем, успешной карьерой и профессиональной успешностью человека. Задача заключается в том, чтобы выделить основные этапы и стадии профессионального становления на основании различных критериев: отношение личности к профессии и уровень выполнения деятельности, уровень профессионализации личности, социальная ситуация и уровень реализации ведущей деятельности.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Слово «успех» в толковом словаре русского языка С.И. Ожегова определяется в трех значениях: как общественное признание человека; как удача в достижении чего-либо; как достижение значительных результатов в различных видах деятельности – учебной, спортивной, художественной и др. Таким образом, понятие «успешность выпускника вуза» с педагогической точки зрения следует рассматривать как фактор профессиональной и жизненной успешности; качество личности, обеспечивающее внутренний механизм профессионального становления; деятельность человека, обусловленная постоянно меняющимися тенденциями на рынке труда; процесс преобразования человеком самого себя и окружающей его жизненной и профессиональной среды.

Период обучения в системе высшего образования является для человека наиболее значимым этапом профессионального становления и развития профессиональной компетентности специалиста. Структурно-организационная модель педагогической детерминации успешного профессионального становления студента – будущего специалиста включает структурные концепты, характеризующие содержательную ее область: ценностно-смысловой компонент – объединяет предпочитаемые ценности и главные жизненные ориентации; мотивационный компонент – включает профессиональную направленность, преобладающие мотивы учебно-познавательной и профессиональной деятельности обучающихся; уровень потребности студента в профессиональном достижении; личностный компонент – интегрирует особенности эмоционально-волевой сферы, интеллектуальные свойства личности, информационную и коммуникативную компетенции, самооценку себя как субъекта учебно-познавательной деятельности; субъектно-деятельностный компонент – объединяет организационную компетентность, степень проявления учебной активности и действующие комплексы универсальных учебных умений, уровень субъектной включенности в учебную деятельность. Как отмечает в своем исследовании Н.М. Мкртычева, нередко причинами их низкой мотивации учебной деятельности является повышенный уровень тревожности, порожденный неуверенностью в себе, неблагоприятной атмосферой в семье и вузе, личностными и межличностными конфликтами, неадекватностью и низким уровнем самооценки. Повышенный

уровень тревожности, по мнению исследователя, у большинства студентов является довольно устойчивым отрицательным фактором, оказывающим влияние на успешность их обучения. Вот почему преподаватели вуза сосредоточили свое внимание в процессе педагогической поддержки на создании позитивной мотивации студентов к учению [9].

Понятие «успешность» современными отечественными (М.И. Бекоева [1], В.Г. Бураева [1], Н.В. Кильберг-Шахзадова [22], Р.Э. Кесаева [22], Е.А. Климов [23], Н.Н. Толстых [24] и др.) и зарубежными исследователями (Э. Берн, У. Мозер, Э. Роу и др.) рассматривается не просто как достижение успеха в определенной деятельности, а как овладение способами деятельности, которые направлены на обеспечение высокого результата в достижении поставленных целей. Характер деятельности, способы достижения поставленных целей могут быть разные. Следовательно, и виды успешности разные: личная успешность, социальная, профессиональная.

Для успешного осуществления профессиональной деятельности молодой специалист должен обладать определенным набором компетенций, характеризующих его как личность и профессионала и позволяющие ему ориентироваться в своей профессии, быть конкурентоспособным на рынке труда, быть готовым к самообразованию. Чтобы развивать креативное мышление, организаторские умения, профессиональную мобильность, как отмечает С.Е. Каплина, необходимо обучаемых систематически ставить в такие условия, которые позволили бы им упражняться в том, или ином виде профессиональной деятельности [8].

Динамизм современных общественных преобразований вызывает к жизни потребность в специалистах (А.А. Коростелев, А.Н. Ярыгин, Н.А. Ярыгина), умеющих анализировать постоянно меняющиеся социально-экономические тенденции, принимать и реализовывать нестандартные решения в ситуации рыночной конкуренции, устранять стереотипизацию из производственной и личностной сфер деятельности [3].

Важнейшим фактором, актуализирующим проблему достижения профессиональной и жизненной успешности студентов – будущих специалистов является внедрение федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения (3 +), базирующихся на основе формирования содержания образования «от результата», т.е. от уровня сформированности компетенций профессиональной деятельности выпускников. На этой основе комплектуется основная профессиональная образовательная программа, разрабатываются формы, методы, средства и технологии обучения, а также эффективные системы оценивания результатов подготовки выпускников вуза. Очевидно, такой подход означает, что формирование профессиональных компетенций должно начинаться уже при изучении дисциплин ОГСЭ – общегуманитарного, социально-экономического и естественнонаучного циклов. Разработка требований к результатам образования должна осуществляться путем их соотношения с дидактическими единицами обязательного минимума содержания образования, обновление которого заключалось в замене «устаревших» дидактических единиц.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Таким образом, целенаправленный, спланированный и организованный процесс активизации профессиональной и жизненной успешности, как специфический момент в развитии и становлении личности студента имеет первоочередное значение. Поэтому необходима систематическая и глубоко продуманная социально-педагогическая и психологическая работа по введению студентов в новые условия их жизнедеятельности. Именно поэтому подготовка специалистов, способных к профессиональной и социальной мобильности – одна из важнейших проблем современного профессионального образования России.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бекоева М.И., Амбалова С.А. Перспективные направления обеспечения непрерывного образования // Современный научный вестник. 2016. Т. 5. № 2. С. 188-191.
2. Бекоева М.И., Бураева В.Г. Формирование профессиональной мобильности студентов как важная составляющая проблемы трудоустройства выпускников вуза // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. №3. С. 27-30.
3. Коростелев А.А., Ярыгин А.Н., Ярыгина Н.А. Влияние системы повышения квалификации на развитие ключевых компетенций специалистов // Вісник Черкаського Університету. Серія: Педагогічні науки. 2009. № 163. С. 20-26.
4. Каргиева З.К. Социально-экономические предпосылки развития высшей школы // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени Коста Левановича Хетагурова. 2014. № 4. С. 241-243.
5. Кокаева И.Ю. Развитие регионального образовательного пространства как фактор сохранения и укрепления здоровья младших школьников (на примере республики Северная Осетия - Алания): диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук - Владикавказ, 2011.
6. Бураева В.Г. Профессиональная мобильность как интегральное качество личности современного специалиста // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. №4 (13). С. 70-73.
7. Зеер Э.Ф., Лебедева Е.В., Зиннатова М.В. Методологические основания реализации процессного и проектного подходов в профессиональном образовании // Образование и наука. 2016. № 7 (136). С. 40-56.
8. Каплина С.Е. Анализ процесса формирования профессиональной мобильности у будущих специалистов // Сибирский педагогический журнал. 2008. №4. С. 30-50.
9. Мкртычева Н.М. Педагогическое сопровождение как способ обеспечения учебной успешности студентов // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2015. № 2 (21). С. 102-105.
10. Гудалина Т.А. Содержательная характеристика социально-профессиональной компетентности педагогов специализированных учреждений // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 4. С. 46-49.
11. Гутман В.В., Шкляр Н.В. Самостоятельная образовательная деятельность как условие становления профессионально-педагогической компетентности студентов // Карельский научный журнал. 2016. Т. 5. № 1 (14). С. 17-21.
12. Коростелев А.А., Комар Т.В. Управление информационными потоками в аналитической деятельности // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2012. №1. С. 42-45.
13. Зубков А.Ф., Пономарёва Н.В., Захарова Т.В. Роль и значение профессиональных компетенций специалиста с высшим образованием в его успешной профессиональной деятельности // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. № 4. С. 127-132.
14. Кондаурова И.К. Перспективы организации профессиональной подготовки будущих учителей // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2015. № 3 (12). С. 25-27.
15. Питерская С.Э. Особенности профессиональной подготовки студентов-билингвов // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 3 (12). С. 61-64.
16. Усманова С.Г. Саморазвитие преподавателя вуза - основа его профессиональной деятельности // Поволжский педагогический вестник. 2014. № 4 (5). С. 37-39.
17. Богданова А.В., Коновалова Е.Ю. Управление качеством образования в контексте основных противоречий глобализации // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2012. № 1. С. 13-16.
18. Кондаурова И.К. Математическая подготовка студентов в вузе в контексте будущей профессиональной деятельности // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 3 (12). С. 50-53.
19. Салихова Д.Ч. К вопросу о понятии профессиональной деятельности как основном признаке оценочной деятельности // Актуальные проблемы экономики и права. 2015. № 3. С. 150-156.
20. Бекоева М.И., Амбалова С.А. Психолого-педагогические принципы эффективной организации самообразования студентов // Современный научный вестник. 2016. Т. 5. № 1. С. 265-266.
21. Тахохов Б.А. Современная модель выпускника вуза // Экономика и гуманитарные исследования регионов. 2016. № 1. С. 46-50.
22. Кильберг-Шахзадова Н.В., Кесаева Р.Э. Социальная динамика образования как социального института // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени Коста Левановича Хетагурова. 2012. № 1. С. 256-263.
23. Климов Е.А. Психология профессионального образования. М.: Академия, 2004 304 с.
24. Толстых Н.Н., Прихожан А.М. Психология подросткового возраста. Учебник и практикум для академического бакалавриата. М. Юрайт. 2016. 346 с.

УДК 371.134

К ПРОБЛЕМЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ С УЧЁТОМ ТРЕБОВАНИЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА ФГОС НОО

© 2016

Белова Татьяна Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
«Теория и методика начального и дошкольного воспитания»

*Ишимский педагогический институт им. П.П. Ершова (филиал) Тюменского государственного университета
(627750, Россия, Ишим, улица Ленина, 1, e-mail: belova2007-74@mail.ru)*

Аннотация. Проблема методической подготовки не только остро актуальна, но и сложна, так как имеет огромное значение для всей последующей профессиональной деятельности учителя, а решение этой проблемы важно как для каждого учителя, так и в целом для образовательного процесса в школе. В статье определена значимость методической подготовки для будущих и начинающих учителей начальной школы. Проведён анализ практики и оценка готовности педагогов – практиков к методической работе, значение и место формирования этой готовности в структуре профессиональной подготовки в вузе. Охарактеризованы пути и способы подготовки будущих и начинающих учителей к методической работе в школе. С целью повышения качества методической подготовки будущих учителей начальной школы предложена система по обеспечению адаптации молодых учителей, которая ориентирована на интегративный подход, обеспечивающий непрерывность профессионально-личностного развития и саморазвития учителя, гармонично объединив этапы базового педагогического образования и профессионального совершенствования молодых учителей в школе.

Ключевые слова: адаптация; профессиональная адаптация; компетенции; подготовка; методическая подготовка; профессиональная деятельность; профессионально-педагогическая деятельность; образовательный стандарт; модернизация образования.

THE PROBLEM OF METHODOLOGY OF TRAINING IN VIEW OF THE REQUIREMENTS OF EDUCATIONAL STANDARD GEF LEO

© 2016

Belova Tatiana Vladimirovna, candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of the Department
“Theory and methods of primary and pre-school education”

*Ishim pedagogical Institute P.P. Ershov (branch) of Tyumen state University
(627750, Russia, Ishim, Lenina street, 1 e-mail: belova2007-74@mail.ru)*

Abstract. The problem of methodical preparation not only acutely relevant, but also difficult, since it has great importance for all subsequent professional work of the teacher, and the solution to this problem is important for every teacher, and as a whole for the educational process at school. The article defines the importance of methodical preparation for future and aspiring primary school teachers. The analysis of the practice and evaluation of readiness of teachers - practitioners to methodical work, the meaning and the place of formation of readiness in the structure of vocational training in high school. We characterize the ways and means to prepare future teachers for beginners and methodical work at school. To improve the quality of methodical preparation of the future teachers of a primary school, a system to ensure the adaptation of young teachers, which is focused on an integrative approach that ensures the continuity of professional and personal development and self-development teacher, harmoniously combining the basic stages of teacher education and professional development of young teachers in the school.

Keywords: adaptation; professional adaptation; competence; preparation; methodical preparation; professional activity; professional and educational activities; educational standard; modernization of education.

Новый стандарт образования предполагает новый взгляд на подготовку будущих педагогов.

Новые стандарты и концептуально, и методологически, и технологически существенно отличаются от предыдущего поколения стандартов.

Внедрение стандартов нового поколения требует от учителя не только высокого уровня квалификации, непрерывности профессионального развития, но и творческого подхода к работе в современных условиях [1-11].

Сегодня образовательный процесс в школе, прежде всего сосредоточен на развитии личности ученика через вовлечение его в активные виды учебной и внеучебной деятельности. Это требует не только существенного изменения самого образовательного процесса, но и изменения традиционной роли учителя. Он перестаёт быть вещателем в передаче и интерпретации знания, перед ним ставятся такие задачи, как организация ученического общения; планирование и проведение учебных занятий с учётом мотивации к серьёзному, вдумчивому усвоению знаний обучающихся; руководство проектной деятельностью школьника; выполнение исследовательской и научно-методической работы и многие другие. Решая перечисленные задачи, педагоги начальной школы во взаимодействии с коллегами и родителями учеников обеспечивают полноценное личностное развитие ребёнка, формирование его личности с опорой на предыдущий опыт.

Подчеркнём, что в нашей статье мы акцентируем внимание на методической подготовке будущих и начинающих учителей. Поскольку есть определённые трудности у педагогов в создании и использовании учеб-

но-методических пособий, дидактических материалов, практических методик, применяемых в учебно-познавательной практике.

Анализ школьной документации, планов, программ, опрос администрации и педагогов школы приводит нас к выводу, что достаточно большое количество детей начальной школы (около 40 %) не могут освоить учебный материал в объёме и темпе, предусмотренном ФГОС НОО, наблюдается осложнённый психоэмоциональный статус детей, их зависимость от различного рода компьютерных игр, информационных программ. Анализ школьной практики показал, что центральным звеном в системе методических объединений педагогов является оказание методической помощи молодому учителю. Традиционно она начинается со знакомства с педагогической литературой в методическом кабинете. Это имеет существенное значение в развитии функциональных и операционных умений молодых специалистов, таких, как умение строить педагогический процесс, осуществлять самоанализ, в системе заниматься самообразованием. Однако необходимо продолжить индивидуальную работу методического кабинета с начинающими учителями, чтобы совершенствовать методическую подготовку учителя, формировать положительную мотивацию к педагогической деятельности; учить диагностике и выбору адекватных средств обучения и воспитания, знакомить с передовым педагогическим опытом, накопленным в школе (открытые уроки, внеклассные мероприятия, рефераты учителей и учащихся). Следует отметить, что в школах постоянно следят за новинками рынка образовательных средств и приобретают необходимые

учебники, пособия, программы, при этом школы получают сегодня возможность стать современным центром инноваций, методической лабораторией.

Наше исследование предусматривало не только диагностику уровня методической помощи начинающему учителю в школе, но и практические шаги. Так, нами была разработана программа помощи и поддержки молодому учителю по повышению его теоретических знаний. Совместными усилиями преподавателей, наставников, администрации школ создаются реальные условия для развития у молодых учителей умения самостоятельно решать педагогические задачи в реальной подпрактике. Каждому молодому учителю вручается папка, в которой находятся методические материалы, крайне необходимые педагогу, совершающему первые самостоятельные шаги. Папка состоит из пяти разделов: учебная работа молодого учителя; работа классного руководителя; работа учителя с детскими организациями; работа воспитателя группы продленного дня; работа со школьной документацией и примерные рекомендации по психолого-педагогическому анализу урока; основные требования к различным урокам и этапы подготовки к ним и др.

На каждого учителя была заведена «визитная те-традь», в которой анализируются конспекты и посещенные уроки, после чего давались рекомендации общего и индивидуального характера, проводились индивидуальные собеседования и консультации наставниками и руководителями школы. По мнению директоров школ, это позволяет проследить индивидуальное продвижение молодого учителя в аспекте его профессионального роста.

Повышению методической подготовленности способствует вовлечение молодых учителей в экспериментальную работу школы: совместную разработку учебных программ, отдельных вопросов воспитательной работы с учащимися их родителями. Благодаря этому молодые учителя получают достаточно четкие представления о современных требованиях к своей профессиональной деятельности и об особенностях его первого этапа.

Традиционно заметный вклад в методическую подготовку молодого педагога вносит деятельность методического кабинета. Исследование показало, что содержание методического кабинета представлено следующими разделами:

1. Методическая литература:

-подборка книг (или картотека) по вопросам дидактики, педагогики, психологии; программы по предметам; учебные, справочные пособия; методические журналы по предметам; научные журналы; папки с подборками статей по дидактике, педагогике, психологии;

2. Опыт организации учебно-воспитательного процесса, который классифицирован следующим образом: разработки открытых уроков; разработки внеклассных мероприятий; материалы заседаний методического совета; картотеки индивидуальных заданий для молодых учителей; памятки для молодых учителей, советы по организации самообразования учителю и др. [12]

Анализируя методические материалы, мы убедились, что наиболее сильны позиции опытных учителей в таких элементах урока, как обеспечение мотивационного этапа, наличие широкого спектра заданий развивающего характера, частое использование ситуации диалога, способность корректировать свои действия, создавая ситуацию успеха ученику на уроке.

С введением ФГОС меняются цели и задачи обучения. Учитель должен привить обучающемуся две группы новых умений. К первой группе относятся группа универсальных учебных действий, составляющих основу умения учиться. Ко второй относится формирование у детей мотивации к обучению, помощи им в самоорганизации и саморазвитии.

Как мы уже отмечали, становление профессиональных качеств молодого педагога – достаточно длительный процесс, в какой-то мере формируется при подготовке в вузе. Наши наблюдения, оценка экспертов показали, что каждый начинающий педагог в школе выстраивает свою педагогическую деятельность с учётом мнений всех субъектов образовательного процесса, но в большей степени завуча и директора школы. Они помогают молодому учителю сформулировать тему своей методической разработки и дают возможность принять участие в семинарах для молодых учителей, школьных педагогических чтениях, на мероприятиях городского масштаба.

На наш взгляд, чтобы этот процесс протекал более успешно, необходимо создать условия: выделение свободного дня от учебных занятий для самосовершенствования профессиональных знаний и умений; обеспечение активной роли школьных и районных методических кабинетов самообразования учителя; создание мотивирующей образовательной электронной среды (в которой бы находилась база данных, справочная, учебная, нормативная документация, методическая литература и др.)

Основываясь на материалах опроса молодых педагогов (стаж работы до 5 лет) и студентов-выпускников, мы выявили некоторые затруднения, возникающие при реализации учебного процесса.

Значительное число педагогов указывает на собственно дидактические проблемы, связанные с методикой обучения: трудности в доступном изложении материала (18%); сложность соотнесения содержания с реальной готовностью учащихся к его восприятию (20%); затруднения при обучении чтению и письму (24%); проблемы создания позитивного эмоционального фона на уроке (20%). Подчёркиваем, что все отмеченные затруднения и проблемы возникают при организации учебного процесса. Важно отметить, что среди начинающих учителей со стажем до 3-х лет доля фиксируемых затруднений гораздо выше.

Обобщая результаты исследования, следует отметить, что учитель был и остаётся ключевой фигурой образовательного процесса в школе, а уровень его профессиональной, в частности, методической подготовки остаётся важным фактором его успешной учебной деятельности.

Вооружение прочными знаниями в области методики обучения и воспитания всегда считалось основным направлением вузовского образования. Однако, как показывают результаты практики, сами знания не обеспечивают умение пользоваться ими. Проблема методической подготовки, формирования профессиональных умений педагога на сегодняшний день актуальна и ждёт своего решения.

Мы выделим лишь некоторые пути поиска решения данной проблемы. Так, с целью повышения качества методической подготовки будущих учителей начальной школы, в содержание обучения педагогического факультета были внесены коррективы. Нами разработана система по обеспечению адаптации молодых учителей, которая ориентирована на интегративный подход. Реализация интегративного подхода в профессиональной подготовке будущих учителей состояла в том, чтобы обеспечить непрерывность профессионально-личностного развития и саморазвития учителя, гармонично объединив этапы базового педагогического образования и профессионального совершенствования молодых учителей в школе.

Система работы по обеспечению адаптации молодых учителей включает:

1. Экспериментальный Спецкурс на педагогическом факультете по плану:

- планирование, подготовка, проведение и анализ урока; использование школьного эксперимента в учебных целях; организация проектной деятельности учащихся; планирование и проведение внеклассной работы и др.

2. Сотрудничество с другими вузами по проблеме (участие в конференциях, стажировка).

3. Встречи с руководителями школ на районных, городских совещаниях, конференциях с целью выявления отношения к проблеме и включения их в решение данной проблемы.

4. Практикумы со студентами и молодыми учителями в школе.

5. Включение в цикл психолого-педагогических дисциплин проблемы методической подготовки учителя начальной школы, начиная с первого курса.

7. Создание условий для осознания будущими педагогами значимости овладения методикой обучения и воспитания в период педагогической практики в школе: организационные инструктажи и обучающие семинары; электронный дневник практики в электронном портфолио студента, что позволит отслеживать результаты, полученные студентом в течение прохождения всего периода практики.

Методическая подготовка будущих педагогов должна начинаться вхождением студента в образовательное пространство, начиная с первого курса обучения, а точнее, с первого семестра. Это позволяет создать условия для рефлексии, т.е. оценки средств, методов обучения и воспитания, выработки и принятия собственных практических решений, собственной включённости во всё, что происходит с ребёнком в школе.

На наш взгляд, особую значимость для решения обозначенной проблемы имеет привлечение к ежегодной научно-практической конференции на базе ИПИ им. П.П.Ершова под названием «Дни студенческой науки»

Как правило, «дни студенческой науки» проводится в течение нескольких дней по определённой схеме. В первый день на пленарном заседании перед участниками выступают ректор или проректор института, преподаватели кафедр. В последующие дни организуется система мероприятий, где выступают студенты, молодые педагоги с темами своих методических разработок, с обобщением трудностей, анализом ошибок в их деятельности для получения более высоких результатов (знаний, умений видеть и решать психологические проблемы, способы самоорганизации и др.).

Учителя представляют опыт по применению различных технологий на уроках, внеклассных мероприятиях. Это проходит в различных формах: сообщение, игра, мастер-класс, презентация. Коллективный поиск решений имеет массу достоинств. Такая коллективная работа позволила большинству педагогов, познакомившись с ФГОС НОО, переосмыслить свои профессиональные установки, повысить внутреннюю мотивацию к творчеству, приобрести умения планировать свою деятельность. Еще один день посвящен дискуссиям, «круглым столам», индивидуальным консультациям. Заключительный день – обсуждение итогов «декады» со студентами, преподавателями кафедр, учителями, особенно начинающими.

Опыт последних лет показал, что на такие конференции приезжает примерно 50% молодых учителей. Это, конечно, затрудняет оказание помощи каждому начинающему педагогу. В то же время руководители школ утверждают, что включение молодых учителей в разнообразные формы послевузовского образования под руководством преподавателей в значительной мере улучшает процесс вхождения начинающих учителей в профессиональную деятельность.

Сегодня одним из направлений в системе работы по методической подготовке будущего и начинающего учителя начальной школы может стать создание электронной образовательной среды [13-19], а точнее сетевого сообщества.

Сетевые сообщества педагогов легко решают ряд важных задач, решение которых раньше было возможно лишь при непосредственной встрече и обмене информацией по почте или через электронные носители. Участие в профессиональных сетевых объединениях позволяет учителям, живущим в разных населённых пунктах об-

щаться друг с другом, решать профессиональные вопросы, реализовывать себя и повышать свой профессиональный, в частности, методический уровень.

Цели сетевого сообщества могут быть разными, можно назвать главные:

создание единого информационного пространства; обмен опытом, поддержка и сотрудничество; распространение успешных педагогических практик; организация формального и неформального общения на профессиональные темы; повышение профессионального уровня; поддержка новых образовательных инициатив; и, наконец, методическая работа: в рамках своих компетенций подготовка методических материалов по вопросам обучения и воспитания; участие в оценке уровня организации методической подготовки в школе и ВУЗе.

Завершая статью, мы не можем не отметить, что сегодня модернизация образования предполагает рост требований к профессионализму учителей, в том числе к их методической подготовке.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Макеева Е.Д. Особенности организации естественнонаучной подготовки будущих педагогов в условиях перехода на ФГОС третьего поколения // Самарский научный вестник. 2014. № 1 (6). С. 71-74.

2. Воронина М.А., Кочетова Н.Г. Соответствие подготовки бакалавров дошкольного и начального образования требованиям ФГОС // Поволжский педагогический вестник. 2014. № 4 (5). С. 11-16.

3. Антонюк Н.А. Сущность понятия «диалогические умения будущих учителей начальной школы» // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 3. С. 7-9.

4. Кондаурова И.К. Подготовка будущих учителей к интеграции урочной и внеурочной деятельности детей в условиях ФГОС // Карельский научный журнал. 2015. № 3 (12). С. 13-14.

5. Набатова Л.Б., Мазилина Н.А. Педагогические условия формирования методической компетентности педагога профессиональной школы в условиях внедрения ФГОС // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 2. № 6 (28). С. 133-138.

6. Сундеева Л.А., Зеленкова Ю.В. Технология дифференцированного обучения на уроках русского языка в начальных классах // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 4 (13). С. 106-108.

7. Карпычева А.А. К вопросу о готовности педагогов начального образования к инновационной деятельности // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2015. № 3 (19). С. 25-27.

8. Федорова Т.В., Борзенкова О.А. Совершенствование методики-математической подготовки бакалавров дошкольного и начального образования // Самарский научный вестник. 2013. № 1 (2). С. 46-48.

9. Беляева Е.Н. Формирование профессиональных компетенций учителя в процессе повышения квалификации // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 1. С. 39-41.

10. Жеребченко Т.И. Стимулирование инновационного труда учителей на основе активизации взаимодействия социальных партнеров // Карельский научный журнал. 2013. № 4. С. 68-71.

11. Панченко О.В. Формирование условий готовности учителя к самообразованию и осуществлению инновационно-маркетинговой деятельности в общеобразовательной школе // Балтийский гуманитарный журнал. 2012. № 1. С. 23-24.

12. Белова Т.В. Создание педагогически комфортной среды в образовательном учреждении как средство профессиональной адаптации молодых учителей (в условиях малых городов): дисс...канд. пед.наук. Екатеринбург. 2004. 213 с.

13. Гущина О.М. Компетентностный подход в создании информационно-образовательной среды приобретения знаний с использованием электронных ресурсов

АНИ: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4(17)

// Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 2 (11). С. 49-52.

14. Аниськин В.Н. Технологическая подготовка педагога в холистичной информационно-образовательной среде вуза // Поволжский педагогический вестник. 2013. № 1. С. 66-75.

15. Богданова А.В., Коновалова Е.Ю. Управление качеством образования в контексте основных противоречий глобализации // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2012. № 1. С. 13-16.

16. Митин А.Н. Компетентностный подход в обучении информационным технологиям с использованием электронных образовательных ресурсов // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4. С. 93-96.

17. Аниськин В.Н., Бусыгина А.Л. Социально-технологическая и культурно-просветительская подготовка бакалавров педагогики в холистичной информационно-образовательной среде вуза // Самарский научный вестник. 2013. № 4. С. 12-16.

18. Кондаурова И.К. Перспективы организации профессиональной подготовки будущих учителей // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2015. № 3 (12). С. 25-27.

19. Смирнова Е.В. Использование инструментов электронного обучения в преподавании иностранного языка // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 3 (12). С. 33-37.

УДК 378.147.227/ 378.147.88

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАД УЧЕБНЫМИ ПРОЕКТАМИ В УСЛОВИЯХ ВИРТУАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

© 2016

Белякова Татьяна Евгеньевна, аспирант
Куракина Елена Сергеевна, аспирант

Московский городской педагогический университет
(129226, Россия, Москва, 2-й Сельскохозяйственный пр-д, 4с1, e-mail: kurakina.el@gmail.com)

Аннотация. В настоящее время современная социальная среда неуклонно испытывает тенденцию к повышению воздействия информационных технологий на различные стороны общественной жизни. Сегодня можно сказать, что социальная среда является продуктом научно-технического прогресса, который фундаментально меняет мировоззрение человека, трансформирует его социальные установки и оказывает серьезное влияние на личностную структуру человека. Одним из наиболее характерных признаков современного общества является стремительное развитие компьютерных информационных технологий и систем коммуникативного взаимодействия. Именно в данной области за последние годы произошел существенный скачок. Интернет на сегодняшний момент перестал выполнять функции только хранения, передачи и обработки информации. Виртуальная среда стремительно становится неотъемлемой частью повседневной жизни человека, реальной сферой взаимодействия. Данная статья посвящена исследованию места и значения социальных медиа в образовательном процессе в условиях виртуализации образования. Отмечена роль и возможности работы с различными социальными медиа. Обоснованы перспективы и особенности использования таких социальных медиа, как Twitter, WhatsApp, социальная сеть ВКонтакте. Дано определение Twitter и представлены преимущества работы с данным приложением. Рассмотрены положительные аспекты работы с приложением WhatsApp в образовательном процессе. Представлено понятие «социальная сеть», а также отмечены как положительные, так и отрицательные стороны использования социальных сетей в процессе учебной деятельности. Проведен эксперимент с использованием социальной сети ВКонтакте в процессе создания проектов студентами-дизайнерами. Описано подробное использование социальной сети, которое позволило выявить возможности повышения эффективности формирования проектной компетентности студентов-дизайнеров в процессе работы над коллективными учебными дизайн-проектами.

Ключевые слова: виртуальная образовательная среда, социальные медиа, учебные проекты, социальные сети, дизайн-технологии, проектная компетентность, информационные технологии, трансформация социальных и образовательных установок.

FEATURES WORK ON STUDYING EDUCATIONAL PROJECTS IN THE EDUCATIONAL SPACE VIRTUALIZATION

© 2016

Belyakova Tatyana Evgenievna, graduate student
Kurakina Elena Sergeevna, graduate student

Moscow City University
(129226, Russia, Moscow, 2nd Agricultural fare, 4C1, e-mail: kurakina.el@gmail.com)

Abstract. Currently contemporary social environment is experiencing steadily tendency to increase the impact of information technology on various aspects of social life. Today we can say that the social environment is the product of scientific and technological progress, which fundamentally changes the human world, it transforms attitudes and has a serious impact on the personal structure of man. One of the most characteristic features of modern society is the rapid development of computer information technologies and communicative interaction systems. It is in this area in recent years there has been a significant jump. Online at the moment no longer is limited to storage functions, transmission and processing of information. The virtual environment is rapidly becoming an integral part of everyday life, the real sphere of interaction. This article is devoted to the study of social media in the educational process in the conditions of formation of virtualization. The role and the possibility of working with various social media. The prospects and particularly the use of social media like Twitter, WhatsApp, the social network VKontakte. The definition of Twitter and presented the advantages of working with this application. We consider the positive aspects of working with WhatsApp application in the educational process. Presented by the notion of "social network", and also noted both positive and negative aspects of the use of this application in the process of usebnoy activities. The experiment with the use of social network VKontakte in the process of creating a student-designers projects. Described in detail the use of social networking is revealed opportunities to improve the efficiency of formation of design competence of students-designers in the process of working on the collective educational design projects.

Keywords: friction coefficient, rolling lubrication, bite angle, breakdown rate reduction practice, aluminum alloys, information technology, the transformation of social and educational facilities.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Важной частью процессов, протекающих в обществе, является его виртуализация, которая ставит перед современной российской системой образования целый ряд новых задач. Сравнительно недавно роль информационных нововведений в образовании была спорной темой в обществе, где каждый имел свои собственные взгляды на модернизацию образования. Постепенно новые технологии были должным образом восприняты образовательными институтами, осознавшими важность использования новшеств в образовании. С учетом всех позитивных и негативных факторов влияния различных новых технологий, образование принимает совершенно новый смысл. С одной стороны, мы видим, что виртуальная среда давно стала привычной для современной молодежи: студенты используют различные Интернет-ресурсы для общения, учебы и развлечения практически ежедневно. С другой

стороны, проблемой становится грамотная организация работы студентов в виртуальной образовательной среде вуза таким образом, чтобы эта работа обогатила, а не ухудшила качество традиционных подходов к обучению. Следовательно, во много раз повышаются требования к методическим рекомендациям для студентов, размещенным в этой среде, а лекции приобретают ознакомительно-консультативный характер, при котором есть возможность останавливаться только на самых важных или самых трудных для освоения моментах. При данном характере освоения материала мотивация студентов должна поддерживаться на очень высоком уровне, который возможно обеспечить только в случае «деятельностной» взаимосвязи теории и практики.

Анализ последних исследований и формирование целей статьи. Внедрение инновационных технологий в современный образовательный процесс является все-сторонним, массовым и достаточно затратным, но не-

обходимым. Наряду с новыми технологиями, есть возможность адаптации уже имеющиеся и популярных сервисов, платформ и программ. В рамках виртуализации образовательного пространства и взаимодействия субъектов внутри него значение социальных медиа для коммуникации в образовательном процессе достаточно велико. Одним из преимуществ использования социальных медиа в обучении является предоставление возможности обучающимся стать модераторами процесса учения и управлять им самостоятельно. Наилучшей рекомендацией Института ЮНЕСКО касательно информационных технологий в образовании является использовать социальные медиа в обучении для изучения преимуществ и недостатков нового способа социального взаимодействия, который они предлагают [10]. Социальные медиа имеют такие характеристики, как: универсальность, доступность, мобильность, интерактивность, коммуникативность, простота в использовании. К наиболее популярным социальным медиа, используемым в образовании, можно отнести: социальные сети, сервисы блогинга и микроблогинга, сервисы обмена документами, сервисы для сотрудничества, сервисы для коммуникации в реальном времени, сервисы обмена мультимедийными данными.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. На сегодняшний день блоги достаточно популярны. Твиттер (Twitter, от англ. to twitter – «чирикать, щебетать, болтать») – международная информационная сеть для публичного обмена сообщениями, уникальной особенностью которой является использование сообщений (содержащих фотографии, видео и ссылки) длиной не более 140 символов [11]. Twitter интересен и с образовательной точки зрения. В частности, количество информации и способ, которым он ее преподносит, может приносить огромную пользу для высшего образования. Twitter имеет ряд преимуществ при использовании в учебном процессе: обучающиеся вовлекаются в учебный процесс, у преподавателей есть возможность отойти от традиционной модели обучения; студенты активно работают с материалом и его обработкой; есть возможность мгновенно реагировать на вопросы студентов; работа в Twitter будет способствовать актуализации и самовыражению тех студентов, которые по каким-либо причинам не решаются высказаться обычно в классе; общая активность обучающихся повысится, так как все студенты будут иметь возможность обозначить свою точку зрения вместо всего нескольких студентов, желающих ответить в традиционном опросе; эффективнее станет процесс установления контактов и взаимосвязей участников образовательных отношений друг с другом как в самом образовательном учреждении, так и за его пределами.

Еще одним приложением для общения является WhatsApp Messenger, которое позволяет обмениваться бесплатными текстовыми сообщениями. WhatsApp можно использовать не в качестве инструмента для обучения, а в качестве учебного помощника. Некоторые из атрибутов популярного приложения для обмена сообщениями делают его идеальным решением для преподавателей и студентов, так как основная цель WhatsApp заключается в облегчении общения. К преимуществам этого приложения можно отнести возможности:

- 1) создания чата для образования учебных и исследовательских групп;
- 2) создания аудио-уроков, которые могут быть адресованы непосредственно студентам, что может облегчить процесс обучения, потому что доступ к лекции возможен в любое время и неограниченное количество раз;
- 3) установления более близкого контакта со студентами за пределами аудитории, напоминания студентам о необходимости выполнения заданий;
- 4) отправки видеоматериалов, что может помочь заинтересовать студентов в выполнении заданий, создавая

визуальное участие;

5) отправки графических изображений, заданий или учебных материалов;

6) обеспечения содействия общению между студентами и преподавателями в режиме реального времени.

Обмен сообщениями с помощью WhatsApp является идеальным средством создания привычной, простой и комфортной среды для обучения и общения.

Одними из самых интересных и продуктивных социальных медиа являются социальные сети. Социальные сети позволяют людям объединиться вокруг идеи или темы, представляющих для них интерес. О.В. Аронова, Е.В. Ануфриева, Е.Г. Ефимов, И.А. Небыков отмечают, что в отечественных исследованиях нет единого определения социальной сети [2]. Например, С.Г. Григорьев считает, что под социальной сетью можно понимать «корпоративную электронную почту, форум, систему электронного документооборота внутри предприятия, систему сайтов и блогов, видеоконференции или созданную внутри образовательного учреждения социальную сеть, объединяющую в себе все предыдущие элементы» [5]. С точки зрения теории сетевой коммуникации, социальная сеть – «симбиоз социальной и технической реальности, образующий многообразные коммуникативные конфигурации (пространственно-временные, субъект-субъектные, субъект-объектные), которые компенсируют высокую информационную плотность современного общества и осуществляют все виды социальной коммуникации (массовой, межличностной, групповой) на всех технологических уровнях: вербальном, письменном, аудиовизуальном» [12].

В отечественных исследованиях упоминается и то, что в настоящий момент существует большое множество педагогических социальных сетей, например, такие как: ЕОИС, Открытый класс, Сеть творческих учителей, Педсовет, СоцОбраз, edu.ru, ИнтерГу.ru, e-teaching.ru и т.д. [14]. Однако, социальные сети общего доступа, такие как ВКонтакте, Одноклассники, Facebook имеют наибольшую популярность в студенческой среде и все чаще начинают использоваться преподавателями в образовательном процессе [1; 8; 9]. Отмечаются как плюсы, так и минусы использования социальных сетей педагогами. Опыт западных стран в целом демонстрирует благоприятное влияние использования социальных сетей на учебный процесс: отмечается повышение мотивации студентов и улучшение эмоционального фона [9]. Среди положительных моментов российские педагоги отмечают:

- улучшение реализации принципа доступности образования при использовании открытых социальных сетей;
 - более тесное взаимодействие студентов и педагогов;
 - возможность вести образовательный процесс непрерывно;
 - привычность данной электронной среды для современной молодежи;
 - разнообразие форм коммуникации (публикации, диалоги, чаты, видео, аудио, фото и др.).
- При этом существуют и отрицательные моменты:
- отвлекающие от образовательного процесса факторы (присутствие в сети развлекательного контента);
 - опасность развития панибратских отношений с педагогом;
 - неготовность педагогов к непрерывному обучению через социальные сети (могут отнимать большую часть личного времени);
 - в целом, отрицательное отношение преподавателей, особенно тех, «которым за 40», к данному информационному ресурсу.

Для исследования нами была выбрана социальная сеть ВКонтакте, так как 100% студентов, задействованных в работе, зарегистрированы в данной сети и привыкли использовать её для общения и развлечения в повсед-

невной жизни. Кроме того, изученные нами отечественные исследования подтверждают, что именно социальная сеть ВКонтакте наиболее популярна в молодёжной студенческой среде. После определения состава рабочей группы и составления технического задания (или брифа) нашего учебного проекта при непосредственном участии заказчика была создана группа ВКонтакте, в которую были приглашены студенты, преподаватели и представители заказчика, задействованные в проекте.

Основная практическая цель проекта «Моя Победа», участвовавшем в эксперименте, работа над которым началась в феврале 2015 г. – создание качественно нового музейно-выставочного пространства молодёжной общественной организации патриотической направленности поискового отряда «Витязь» с помощью методов среднего и графического дизайна. К работе были подключены студенты-дизайнеры факультета искусств и социокультурной деятельности Российского государственного социального университета в рамках дисциплин «Проектирование», «Современные дизайн-технологии» (бакалавриат) и «Дизайн-проектирование» (магистратура) [4].

Студенты, работавшие над проектом, были разделены на 3 подгруппы, каждая из которых отвечала за свою часть комплексного коллективного проекта: дизайн рекламно-графического комплекса, дизайн выставочного пространства и дизайн внутристендового оформления. В группе проекта ВКонтакте было создано 3 обсуждения по количеству подгрупп, задействованных в проекте. Преподаватели сопутствующих дисциплин регулярно обновляли раздел «Свежие новости», в котором публиковалась информация о времени проведения и теме очередной лекции-консультации, межгруппового семинара и текущей работе с напоминаниями о сроках сдачи. Студент магистратуры, исполнявший роль руководителя проекта, отвечал за публикации так называемой «ленты» группы проекта: здесь, прежде всего, необходимо было размещать информацию о планируемых внеучебных мероприятиях, ходе работ, возникших трудностях и изменениях; а также выполнял функции администратора группы в социальной сети. В фотоальбомах группы регулярно публиковались эскизные и готовые дизайн-решения со свободной возможностью оставлять комментарии (то есть, обсуждать) для всех студентов-участников, преподавателей и членов поискового отряда, представляющих сторону заказчика в данном проекте. В разделе «Документы» были размещены материалы, необходимые для работы над проектом: техническое задание, информация о поисковом отряде «Витязь», методические рекомендации по созданию пояснительной записки и презентации к эскизному и готовому проектно-му решению. Кроме того, в группе проекта были размещены ссылки на сайт заказчика, а также другие группы в социальных сетях, посвящённые проблемам воспитания патриотизма и поисковым отрядам.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления В ходе проведённого исследования выявлены следующие возможности повышения эффективности формирования проектной компетентности студентов-дизайнеров в процессе работы над коллективными учебными дизайн-проектами:

- ускорение процесса донесения информации в случае изменений и срочных текущих работ;
- постоянный лёгкий доступ к необходимым информационным ресурсам;
- удобство работы с визуальной информацией, что особенно важно для проектов в сфере дизайна;
- ведение диалогов и обсуждений в режиме online и offline (в удобное для участников время помогает ускорить процесс принятия решений);
- облегченный контроль сроков выполнения промежуточных и итоговых заданий по проекту;
- возможность оценить активность и заинтересованность в работе над коллективным проектом каждого

конкретного студента.

Далее перечислим выявленные нами угрозы, способные затормозить процесс учебного дизайн-проектирования и снизить эффективность образовательного процесса:

- непривычность данной электронной среды для пожилых педагогов (возможна работа только после прохождения курсов повышения квалификации по работе с социальными сетями);
- общение не по теме проекта (правила общения в группе оговариваются на установочной лекции, их выполнение контролируется магистрантом-администратором, нарушение может наказываться снижением оценочных баллов);
- неполадки технического характера или личные трудности участников учебного проектирования, временно прерывающие доступ к ресурсу (для нейтрализации данной угрозы должна быть продумана система контроля донесения информации, например, с помощью смс-уведомлений или оповещений по e-mail, назначены ответственные за своевременное донесение информации);
- снижение мотивации посещения студентов очных учебных мероприятий (необходимо подробное информирование студентов по темам планируемых лекций и семинаров с донесением важности каждого учебного мероприятия для эффективной работы над проектом и получения баллов за работу).

В заключение отметим, что в условиях всё большего распространения удалённой формы занятости, задействуя социальные медиа в работе над учебными проектами, мы даём студентам возможность приобрести соответствующий опыт взаимодействия в сети. Открытые социальные медиа могут стать в процессе обучения альтернативой платным сервисам совместной работы при управлении проектами, которые используют современные работодатели.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Коммерс П. Социальные медиа в обучении с применением ИКТ: Аналитическая записка. – М.: ИИТО ЮНЕСКО, 2011. – 12 с
2. Глоссарий твиттера. [Электронный ресурс]. / Режим доступа: <https://support.twitter.com/articles/20169583#>.
3. Аронова О.В., Ануфриева Е.В., Ефимов Е.Г., Небыков И.А. Социальные сети в образовательном процессе (обзор отечественных исследований) // Известия ВолгГТУ. – 2014. – №14 (141). / Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnye-seti-v-obrazovatelnom-protsesse-obzor-otechestvennyh-issledovaniy> (дата обращения: 03.11.2016).
4. Григорьев, С.Г. Социальные сети в образовании / С. Г. Григорьев [и др.] // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Информатика и информатизация образования. – 2010. – № 19. – С. 78–83.
5. Лещенко А. М. Социальные сети как механизм конструирования коммуникации в современном обществе: автореферат дис. ... канд. фил. наук. – Пятигорск, 2011. – 24 с.
6. Павличева, Е. Н. Социальные сети педагогов как один из элементов инновационных сетей системы образования / Е. Н. Павличева, Ю. А. Твердохлеб // Информационные ресурсы России. – 2012. – № 6(130). – С. 32–34.
7. Абрамова О.М., Соловьева О. А. Использование социальных сетей в образовательном процессе // Молодой ученый. – 2016. – №9. – С. 1055-1057.
8. Довгий О.Л. Использование социальной сети ВКонтакте в учебном процессе // Новый филологический вестник. 2014. №1 (28). Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-sotsialnoy-seti-vkontakte-v-uchebnom-protsesse> (дата обращения: 01.11.2016).

9. Ефимов Е. Г., Дулина Н. В. Использование социальных сетей в организации учебного процесса в рамках реализации ФГОС (обзор зарубежных исследований) // Известия Волгоградского государственного технического университета. – 2013. – Т. 10. № 13 (116). – С. 58–61.

10. Малкова Т.В. Использование возможностей социальных сетей в образовательном процессе Санкт-Петербургского университета МВД России // Труды СПбГУКИ. – 2014. – №202.

11. Саттарова О.Е., Ярыгина Т.И., Перевозчикова Г.Г. Использование социальной сети в учебном процессе фармацевтического вуза // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 3.

12. Белякова Т.Е., Эльвинская А.Ю. Межгрупповое взаимодействие студентов вуза в рамках проекта по патриотическому воспитанию // Культура, искусство, образование в информационном пространстве третьего тысячелетия: проблемы и перспективы. Сборник научных трудов. – М., 2015. – С. 436-440.

УДК 372.881.111.1

ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК КАК ПРЕДМЕТ И РЕЧЬ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ЭКОЛОГОВ

© 2016

Блиева Жанна Максимовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков
Хосроева Наталья Ильинична, кандидат экономических наук, доцент кафедры менеджмента и маркетинга
Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова
(362025, Россия, Владикавказ, улица Ватутина, 46; e-mail: bekoevamarina@mail.ru)

Аннотация. В статье на основе анализа литературы показаны сильные стороны иностранного языка, одной из древних преподаваемых дисциплин, как эффективный инструмент формирования поликультурного мировоззрения у студентов неязыковых специальностей. Особое внимание уделяется важности иностранного языка как обязательной составляющей общей культуры, так и образовательной программы высшей школы. Поликультурность не закладывается на генетическом уровне. Она социально детерминирована и должна формироваться в учебно-воспитательном процессе, и идеи лингвокультурологического образования средствами иностранных языков должны воплощаться в учебных пособиях, являющихся частью учебно-методических комплексов. В связи с этим, проектирование курсов, разработка и внедрение отечественных учебников и учебных пособий нового поколения именно для студентов неязыковых вузов рассматриваются как неперемное условие оптимизации процесса обучения иностранному языку, позволяющее эффективно формировать иноязычное поликультурное мировоззрение. Учебное пособие «English for Ecology and Land Management» рассматривается как еще одна попытка, предпринятая нами, чтобы отразить специфику подготовки будущих профессионалов готовых использовать иностранный язык для решения как профессиональных, так и поликультурных задач. Статья может представлять интерес для преподавателей высшей школы.

Ключевые слова: иностранный язык, речь, эффективный инструмент, формирование, поликультурное мировоззрение, студенты неязыковых специальностей, учебно-воспитательный процесс, оптимизации процесса обучения, поликультурное образование, интегративный подход.

FOREIGN LANGUAGE AS A SUBJECT AND SPEECH TO FORM POLY CULTURAL OUTLOOK OF ECOLOGY STUDENTS

© 2016

Blieva Janna Maksimovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the foreign languages chair
Khosroeva Natalya Ilyinichna, candidate of economic Sciences, associate professor
of department management and marketing
North Ossetian State University after K.L. Khetagurov
(362025, Russian Federation, Vladikavkaz, st. Vatutina, 46; e-mail: bekoevamarina@mail.ru)

Abstract. The paper treats the review of the literature to show the strength of one of the most ancient disciplines, foreign language, as an effective tool for forming polycultural outlook of nonlinguistic students. The paper is based on the literature review, focused on significance of the discipline, as an obligatory component of common culture and higher educational program, which should be learnt in indissoluble unity with the world's and peoples' cultures. Polyculturalism is not put on the genetic level. It is socially determined and must be formed in teaching and educational process, and the ideas of cultural linguistics education through foreign languages should be realized in course books. In this regard, the design of courses, development and introduction of domestic textbooks of new generation specifically for nonlinguistic higher schools are considered as a precondition for the optimization of the process of foreign language teaching, allowing to form polycultural outlook effectively. Textbook «English for Ecology and Land Management» is considered as another attempt made by us to reflect the specifics of training future professionals ready to use a foreign language to address both professional and polycultural goals. The article may be of interest for higher school teachers.

Keywords: foreign language, speech, effective tool, formation, polycultural outlook, nonlinguistic students, teaching and educational process, optimization of the learning process, polycultural education, integrative approach.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. В условиях технологических инноваций и «бума языковой индустрии» перед современным высшим образованием стоит задача формирования всесторонне гармоничной личности. С ней теснейшим образом связано понятие о культуре человека, поэтому современные студенты должны приобретать в процессе обучения систематические знания в совокупности, закладывающие те основы общей культуры, которые ученые называют научной картиной мира. Для этого необходимо объединить усилия всех изучаемых дисциплин смелее развивать в содержании образования синтетические подходы, связывать отдельные компоненты культуры друг с другом. В этом и заключается задача частных методик, чтобы отвести достойное место каждой дисциплине, не изолируя ее от остальных, а в общем взаимодействии и влиянии на формировании общей культуры личности [1].

Следует признать, что состояние поликультурного воспитания в Российской Федерации не входит в число приоритетных направлений развития педагогической науки и практики, несмотря на призывы в политических декларациях и научных трудах к воспитанию в поликультурном контексте, и, как результат, далеко не всегда они становятся идейной основой образовательной деятельности. Ученые, педагоги нередко замалчи-

вают такие «неудобные вопросы», как межэтнические конфликты, культурные предрассудки, национализм. Между тем, поликультурность закладывается отнюдь не на генетическом уровне. Она социально детерминирована и должна быть воспитана [2, с. 93].

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты данной проблемы указывает на ее сложность и многогранность. Различные проблемы поликультурного образования изучались Дж.Бэнксом, О.А.Шаймардиновой, Л.В.Брусовой [3], Ю.С.Давыдовым [4], Г.Д.Дмитриевым [5], М.Н.Кузьминым [6], Н.М.Лебедевой [7], В.В.Макаевым, З.А.Мальковой, Л.Л.Супруновой [8], В.К.Шаповаловым [9] и др. В исследованиях подчеркивается мысль о том, что содержание поликультурного образования отличается высокой степенью междисциплинарности.

Формирование целей статьи (постановка задания). Цели исследования можно сформулировать как проблему научного осмысления. Поликультурное образование, включая культурологические, этноисторические знания, подразумевает формирование у будущих специалистов понимания важности культурного плюрализма, умения организовать педагогический процесс как диалог разных культур и диалог носителей разных культур во времени и пространстве. Такой подход позволяет рассматривать проблемы поликультурного образования, в том числе,

и как единство естественнонаучного и гуманитарного знания, естественнонаучной и гуманитарной культуры в целом [10].

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Одной из древнейших преподаваемых дисциплин, составляющей важный компонент общей культуры и один из лучших способов формирования поликультурного мировоззрения является речь, язык, и поэтому языки должны изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках. Обострение интереса к феномену культуры, взаимодействию и взаимосвязи проблемы «языка и культуры» нашли свое отражение в идеях лингвокультурологии – научной дисциплины синтезирующего типа, характеризующейся целостным системным рассмотрением «языка и культуры» как совокупности единиц (лингвокультурем). К ним относятся названия предметов, понятий, концептов, не встречающихся или встречающихся в другом варианте у членов русской, национальной лингвокультурологической общности [11, с. 123].

Современное развитие лингвокультурологии выдвинуло в число приоритетных задач изучение языковых и социокультурных процессов в ходе исторической эволюции этноса, а идеи лингвокультурологического образования средствами иностранных языков начинают воплощаться в учебно-методических комплексах (УМК) в высшей школе для студентов неязыковых специальностей. Такие комплексы могут быть использованы вместо официальных учебников в соответствии с концепцией модульного обучения, успешно применяемой в европейских колледжах и соответствующей общей тенденции – интегративного подхода к обучению языку, основанного на взаимосвязанном формировании умений во всех видах речевой деятельности: аудировании, говорении, чтении, письме. В отечественной методике этот подход соотносится с понятием «принцип взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности» [12]. Такой подход к обучению противостоит обучению последовательному (слушание – говорение – чтение – письмо), сторонниками которого являются представители прямых методов и устного опережения в работе. Однако и сторонники интегративного подхода не исключают признания приоритета устного восприятия учебного материала перед письменным. При этом место каждого вида речевой деятельности в системе обучения определяется целью урока и зависит от этапа обучения, так как разные виды речевой деятельности на занятиях могут выступать в качестве и цели, и средства обучения [13, с.93].

К методическим компонентам модульного обучения относятся:

- программа курса;
- учебное пособие для обучающихся, содержащее теоретический материал, организованный по темам, описание примеров (ситуаций), вопросов для обсуждения;
- руководство для преподавателя, подробно проработанное в соответствии с рабочей программой и выбранным для работы с учебным пособием;
- сборник текстов для дополнительного чтения.

В связи с этим, проектирование курсов, разработка и внедрение отечественных учебников и учебных пособий нового поколения именно для студентов неязыковых вузов рассматриваются как неперемное условие оптимизации процесса обучения иностранному языку, позволяющих эффективно формировать иноязычную профессионально ориентированную компетенцию [14-28]. Однако, проектирование курса английского языка для специальных целей – это сложный процесс. В нем непосредственно задействован преподаватель, т.к. цель такого курса заключается в удовлетворении не только потребностей обучаемых определенного направления подготовки и профиля, но и требований от учебного заведения образовательных стандартов. Хотя в настоящее время количество учебно-методических изданий по ан-

глийскому языку для сферы профессиональной деятельности на рынке печатной продукции едва ли уступает объему аналогичной печатной продукции для изучения английского языка общего характера, нет ни одного учебника, который можно было бы назвать идеальным или отвечающим всем потребностям, возникающим в различных ситуациях, и который позволял бы решать все учебные проблемы [29, с.186].

Перечисленные выше концепции нашли свое отражение в авторском учебно-методическом комплекте с учетом национально-регионального компонента для студентов геоэкологических специальностей для успешной реализации учебно-воспитательных задач [30, с. 280].

Разработанный нами профильно-ориентированный курс, это еще одна попытка отразить специфику деятельности будущих специалистов в областях экологии и землеустройства, готовящих их использовать иностранный язык для решения практических задач, например, для поиска необходимой информации по профилю своей специальности. Учебный курс имеет междисциплинарный характер и оценивается по достигаемому результату, а не только по правильности употребления определенных грамматических конструкций и активной лексики, но и по профильно-ориентированному и поликультурному курсам, включающему:

- учебно-методический комплекс (УМК) «Английский язык для студентов факультета Геоэкологии по направлениям «Экология и природопользование» и «Землеустройство и кадастры» (программа, учебно-тематический материал, тесты, грамматический справочник «Grammar for Practice», тексты для дополнительного чтения по специальности, глоссарий);

- учебное пособие «English Across the World»;
- учебное пособие «English for Ecology and Land Management»;
- учебно-методическое пособие «Pleasure Maps»;
- компьютерные тестовые задания для самостоятельной оценки студентами уровня овладения профессионально иноязычной компетентностью в системе «Moodle»;
- тестовые задания для промежуточного и итогового контроля;

- темы для профессионального общения, позволяющие оценить уровень иноязычной профессионально ориентированной компетентности.

Учебное пособие «English Across the World» включает шесть блоков (Units), в каждом из которых выделяются три основных текста. Тексты относятся к следующим темам: Тексты А – для развития навыков беседы на личные темы (Introducing Yourself, Working Day, Future Profession, Hobbies, British Holidays, My University); Тексты В – посвящены различным вариантам английского языка в разных странах (в Британии, США, Канаде, Австралии, Новой Зеландии); Тексты С – страноведческие, представляющие какую-либо из стран, где используется английский язык в качестве государственного, а также материал о своей республике в последнем блоке. Кроме основных текстов присутствует дополнительный материал, где содержатся дополнительные сведения по изучаемым странам: о достопримечательностях Лондона, США, Северной-Осетии -Алании, о праздновании Пасхи, английские рождественские песни, что дает возможность студентам знакомиться с реалиями изучаемого языка и получать дополнительные знания в области географии, образования и культуры. Повышению мотивации студентов к изучению языка служат также цветные иллюстрации в пособии – географические карты, реалии представляемых стран, флаги и гербы [30, с.281].

Учебное пособие «English for Ecology and Land Management», разработанное нами в рамках профильно-ориентированного и поликультурного курса, предназначено для студентов геоэкологических специальностей

и имеет следующие цели: 1) сформировать профессиональные иноязычные и поликультурные компетенции на базе аутентичного материала; 2) сформировать грамматические компетенции на базе профессиональной лексики [31, с.3]. Согласно рабочей программе предусматривается использование данного учебного пособия параллельно с пособием по лингвострановедению «English Across the World», включающее материал общекультурной, повседневной-бытовой, профессионально-ориентированной тематики, необходимый для формирования лингвострановедческой компетенции как междисциплинарный подход к организации учебного процесса в высшей школе, воплощенный в различных дидактических формах, позволяющий выполнять требования ФГОС-ов третьего поколения, сформулированных в терминах компетенций.

Первая часть пособия «English for Ecology and Land Management», включает шесть тематических модулей, в каждом из которых выделяются три основных текста (А, В и С), представляющих какую-либо из проблем экологии, охраны окружающей среды и землепользования. Тексты относятся к следующим темам:

1. Предмет экологии. Загрязнение окружающей среды. Защита окружающей среды.
2. Проблема мусороудаления.
3. Растительный мир. Растения, находящиеся под угрозой исчезновения.
4. Животный мир. Места обитания животных. Животные, находящиеся под угрозой исчезновения.
5. Почва. Сельское хозяйство. Агрономия.
6. Землепользование.
7. Землепользование в России.

Вторая часть пособия посвящена грамматике. Основные разделы английской грамматики представлены сводными таблицами и упражнениями на базе профессиональной лексики.

Последняя часть пособия – «Приложения», включающие: символы, относящиеся к охране окружающей среды; дополнительные тексты по изучаемым темам, предлагаются для обсуждения (Talking Points); упражнения на повторение изученной лексики; к्वизы; таблица неправильных глаголов. Приложения снабжены большим количеством красочных иллюстраций и фотографий, что является стимулом для самостоятельного углубленного изучения вопросов, изучаемой темы.

Учебно-методическое пособие ««Pleasure Maps» состоит из интеллектуальных карт с упражнениями, ориентированными на развитие логического и образного мышления, подразумевающего оперирование образами и проведение различных операций с опорой на представление.

Компьютерные тестовые задания для самостоятельной оценки разработаны нами для повышения качества самостоятельной работы студентов и выставлены на учебный сайт «Дистанционное обучение», который позволяет:

- выбрать необходимую дисциплину (модуль обучающего курса) и приступить к его освоению в соответствии с указаниями и рекомендациями опорного конспекта;
- выбрать методические материалы, рекомендованные для изучения, и следовать рекомендациям по их изучению;
- выполнить контрольные задания и отправить их преподавателю;
- пройти тестирование студентами [1].

Следует отметить, что с точки зрения новизны, материал подобран не только с учетом профессиональной и поликультурной направленности, но и интересен по содержанию.

Согласно Ломакиной О.Е., проектирование курса английского языка для специальных целей – это особый вид профессиональной деятельности педагога по созданию представлений об образовательном процессе,

способствующем не только обучению иностранному языку, но и воспитанию и развитию личности студента [32, с.224]. Проектирование создает основу для последующих за ним процессов – составления рабочей программы, формулирования целей, отбора содержания, определения принципов, разработки или выбора учебных материалов, собственно обучения студентов языку и контроля и оценки его результатов.

Задачи, решаемые в процессе реализации поставленной задачи:

Проектирование курса английского языка для специальных целей позволяет получить ответы на нижеследующие вопросы:

1. Для чего студенту нужно изучать английский язык?
2. Кто будет участвовать в образовательном процессе? (Имеются в виду не только студенты, но и те, кто в той или иной степени может влиять на образовательный процесс, например: преподаватели, администрация учебного заведения, Министерство образования и науки и т.д.)
3. Где будут проходить занятия? Каковы предоставляемые вузом возможности и условия? Какие имеются ограничения?
4. Каковы сроки обучения? Сколько времени отводится? Как оно распределяется?
5. Чему студентам надлежит учиться? Каково языковое содержание обучения и как оно представлено?
6. Какой уровень владения изучаемым языком планируется достичь к концу курса? Каково предметное содержание обучения (тематика)?
7. Что нужно сделать, чтобы студенты учились? Какую теорию обучения следует положить в основу курса? Какую методику обучения надлежит задействовать? [33, с.186]

Выше перечисленные вопросы, находятся во взаимозависимости и влияют на проектирование курса английского языка для специальных целей, и следовательно, иностранный язык следует рассматривать не только с позиции формы, но и функции, а изучение использования иностранного языка не сводится к синтаксису, а охватывает также другие составляющие коммуникации, а именно:

- профессионально-ориентированную;
- предметно-научную;
- поликультурную;
- социальную.

Это обусловлено следующими моментами: во-первых, современный специалист должен быть действительно компетентен в профессионально-ориентированной сфере общения; во-вторых, неотъемлемой частью обучения иностранному языку является предметно-научная сфера общения [34-43]. Профессиональную компетентность следует рассматривать как готовность и способность целесообразно действовать в соответствии с требованиями дела, методически организованно и самостоятельно решать задачи и проблемы, а также самооценивать результаты своей деятельности, что невозможно осуществить без знания иностранных языков [44, с. 9]. Насущная необходимость знания иностранных языков продиктована активизацией процесса мировой глобализации. В современном мире образ успешного специалиста, профессионала в своём деле, несомненно, связан со знанием нескольких иностранных языков. Под знанием подразумевается владение иностранным языком не на элементарном уровне общения, а на профессиональном уровне [45, с.19]. Реализации этой цели в поликультурном контексте на неязыковом факультете возможна, во-первых, при хорошем уровне владения школьной программой, то есть в том случае, если студенты первого курса уже имеют базовый набор знаний и, во-вторых, если учебно-воспитательный процесс формирования поликультурной, профессиональной личности будет осуществляться с учетом интегративного

подхода к обучению иностранному языку, основанного на принципе взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности и взаимодействию, и взаимосвязи проблемы «языка и культуры» [46, с.14].

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Подытоживая выше сказанное, хочется отметить, что выпускник неязыкового вуза должен в идеале владеть следующими профессионально-ориентированными иноязычными компетенциями:

1. Организационно-управленческая:
 - уметь составлять техническую документацию;
 - уметь сертифицировать приборы оборудование и технические устройства;
 - уметь составлять заявки на новое оборудование принимать и осваивать новое оборудование и приборы.
2. Проектная деятельность:
 - собирать и анализировать исходные данные для проектов;
 - разрабатывать техническую документацию;
3. Производственно-технологическая:
 - способность изучать современные технологии зарубежных коллег с целью использования в профессиональной деятельности;
 - уметь перевести патент и извлечь из него нужную информацию.
4. Научно-исследовательская:
 - умение изучать научно-техническую информацию о зарубежных достижениях в профессиональной области;
 - умение резюмировать и аннотировать статьи;
 - читать статьи газет и профессиональных журналов на иностранном языке;
 - участвовать в работе международных конференций;
 - выступать с докладами, отвечать на вопросы, вести профессиональные дискуссии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Блиева Ж.М. Психолого-Педагогические Условия Формирования Языковой Компетенции Студентов В Учебно-Воспитательном Процессе ВУЗА. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата пед. наук. Владикавказ, 2008.
2. Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности. methodological_terms.academic.ru/.
3. Шаймарданова О. А., Бруслова Л. В. Структура поликультурного образования Дж. Бэнкса в США // Молодой ученый. — 2016. — №14. — С. 581-583.
4. Давыдов Ю.С. Концепция поликультурного образования в высшей школе Российской Федерации. Пятигорск: ПГЛУ, 2003.
5. Дмитриев Г.Д. Многокультурное образование. – М.: Народное образование. 1999. – 208 с. pedlib.ru/Books/6/0483/index.shtml?from_page=7
6. Кузьмин М.Н. Образование в условиях полиэтнической и поликультурной России // Педагогика. 1999. №6. С.3-11.
7. Лебедева Н.М. Этническая толерантность в поликультурных регионах России. М.: РУДН, 2002.
8. Макаев В.В., Малькова З.А., Супрунова Л.Л., Поликультурное образование как важное направление модернизации школы в постиндустриальном обществе. Отечественная и зарубежная педагогика № 3 (18) / 2014.
9. Шаповалов В.К. Развитие образования в открытом социокультурном пространстве региона как стратегический приоритет федерального университета / Игропуло И.Ф. // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2015. № 3 (98). С. 76-81.
10. Еремина В.М. Формирование коммуникативной компетенции будущего учителя в контексте поликультурного образования: На примере изучения иностранных языков. Автореферат диссертации» Формирование коммуникативной компетенции будущего учителя в контексте поликультурного образования», 2005.
11. Блиева Ж.М. Психолого-педагогические условия

формирования языковой компетенции студентов в учебно-воспитательном процессе вуза. Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Владикавказ 2007

12. dic.academic.ru/dic.nsf/dic_synonims/283179
13. Джуринский А.Н. Поликультурное воспитание: сущность и перспективы развития // Педагогика. 2002. №10.
14. Сысоева Ю.Ю. Компетентный подход при формировании иноязычной компетенции у студентов неязыковых вузов в условиях ФГОС третьего поколения // Карельский научный журнал. 2015. № 3 (12). С. 36-40.
15. Смирнова Е.В. Актуальные аспекты совершенствования иноязычной письменной речи при использовании средств информационных и коммуникационных технологий // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 4 (13). С. 102-105.
16. Ясаревская О.Н. Коммуникативная компетенция - основа иноязычной коммуникативной компетенции // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 1. № 6 (28). С. 178-183.
17. Шевченко Е.П. Особенности обучения магистрантов узкоспециальной терминологии в процессе иноязычной подготовки в техническом вузе // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 2 (11). С. 121-124.
18. Смирнова Е.В. Использование инструментов электронного обучения в преподавании иностранного языка // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 3 (12). С. 33-37.
19. Смирнова Е.В. Дидактические цели использования средств информационных технологий для развития умений иноязычной деятельности в процессе обучения английскому языку // Карельский научный журнал. 2014. № 4. С. 82-88.
20. Назмиева Э.И. Адаптационный потенциал зарубежных технологий иноязычной подготовки студентов в российском вузе // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 1. С. 53-58.
21. Саутова Т.А. Ситуативное обучение иноязычной речи // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. № 2 (13). С. 92-94.
22. Смирнова Е.В. Электронные средства учебного назначения для формирования навыков и умений иноязычной деятельности // Самарский научный вестник. 2013. № 1 (2). С. 43-46.
23. Назмиева Э.И. Развитие социокультурной компетенции будущих специалистов с использованием информационных технологий (на примере иноязычной подготовки в вузе) // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4. С. 99-102.
24. Смирнова Е.В. Формирование коммуникативного пространства языковой среды в условиях иноязычного информационного и коммуникационного взаимодействия // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 2. С. 33-36.
25. Сибгатуллина В.Ф. К вопросу о выборе методики при анализе современных словарей иноязычных слов // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 4. С. 104-107.
26. Назмиева Э.И. Гуманитарная образовательная среда как фактор совершенствования иноязычной подготовки студентов вуза // Карельский научный журнал. 2013. № 4. С. 81-84.
27. Варникова О.В. Состав содержания иноязычной подготовки в образовательной системе технического вуза // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. № 7 (11). С. 52-58.
28. Галимова Х.Н. Специфика работы с юридическими текстами на уроках английского языка в неязыковом вузе // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 4 (13). С. 131-133.
29. Поляков О. Г. Английский язык для специальных целей: теория и практика: учеб. пособие. М.: НВИ – Тезаурис, 2003.

30. Блиева Ж.М. English for Ecology and Land Management. Владикавказ. 2015.

31. Сидакова Н.В., Блиева Ж.М. Исторические предпосылки и перспективы дистанционного обучения в высшей школе // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 2. С. 207-210.

32. Ломакина О. Е. Технологические основы проектирования методической системы обучения иностранным языкам: концепция, теория, практика. Волгоград: Перемена, 2002.

33. Поляков О. Г. Английский язык для специальных целей: теория и практика: учеб. пособие. М.: НВИ – Тезаурус, 2003.

34. Амитрова М.В., Гусарова Ю.В., Нелюбина Е.А. Анализ процесса обучения иностранному языку и его влияние на формирование социально значимых качеств для профессиональной деятельности // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 1 (10). С. 102-106.

35. Саунина Л.А., Пристенская С.Н., Кротова Н.А., Анисимова И.В. Формирование и развитие профессионально важных качеств у курсантов военного вуза в процессе обучения иностранному языку // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 2. № 1 (23). С. 130-138.

36. Метелева Л.А. Формирование коммуникативной компетентности как средство развития ситуативной адаптивности студентов в процессе обучения иностранному языку // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 2. С. 45-47.

37. Телегина А.Т. Формирование навыков межличностной коммуникации в процессе обучения иностранному языку, ориентированных на реализацию ключевых компетенций // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. № 7 (11). С. 169-174.

38. Артамонова Г.В. Чтение как важнейшее звено при изучении иностранных языков // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 4. С. 7-12.

39. Смирнова Е.В. Использование программ-оболочек в учебно-методическом сопровождении изучения иностранного языка // Карельский научный журнал. 2015. № 2 (11). С. 56-60.

40. Железнякова Г.А. Особенности самостоятельной работы студентов при обучении иностранным языкам в неязыковом вузе // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 3 (12). С. 41-44.

41. Куликова И.В. Обучение студентов неязыкового вуза общению на иностранном языке // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 3. № 6 (28). С. 104-108.

42. Кондаурова И.К. Перспективы организации профессиональной подготовки будущих учителей // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2015. № 3 (12). С. 25-27.

43. Абаева Ф.Б. Практико-ориентированный подход при обучении иностранному языку магистрантов - будущих педагогов // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 4 (13). С. 58-61.

44. Поляков О. Г. Английский язык для специальных целей: теория и практика: учеб. пособие. М.: НВИ – Тезаурус, 2003.

45. Андрющенок Е.В., Поцепай С.Н. Современные тенденции в обучении иностранным языкам и межкультурной коммуникации. Материалы международной заочной научно-практической конференции. 24 марта 2011 года.

46. Балабас Н.Н. О некоторых особенностях эффективного преподавания профессионально ориентированного иностранного языка (на примере французского языка). Современные тенденции в обучении иностранным языкам и межкультурной коммуникации. Материалы международной заочной научно-практической конференции. 24 марта 2011 года.

УДК 378.147:004.05

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ДИСТАНЦИОННЫХ УЧЕБНЫХ КУРСОВ

© 2016

Богданова Анна Владимировна, кандидат педагогических наук,
начальник отдела развития дистанционного образования

Тольяттинский государственный университет

(445020, Россия, Тольятти, ул. Белорусская, 14, e-mail a.bogdanova@tlttsu.ru)

Коновалова Елена Юрьевна, кандидат педагогических наук, заместитель главного редактора журнала

Институт направленного профессионального образования

(445009, Россия, Тольятти, улица Комсомольская 84а, e-mail: key1103@yandex.ru)

Аннотация. Актуальность рассмотрения вопросов оценки качества дистанционных учебных курсов обусловлена, в первую очередь, изменениями, происходящими в системе профессионального образования, тенденциями ее развития. Важными вехами в этом направлении стали: разработка профессиональных стандартов по отраслям и специальностям; популяризация дистанционного обучения; пристальное внимание надзорных органов к деятельности вузов, в том числе в части применения дистанционных образовательных технологий. Стало понятно, что при их использовании значительно уменьшается роль преподавателя в учебном процессе. Это привело к выводу о том, что гораздо более пристальное внимание должно быть уделено качеству контента, учебных курсов. А вслед за этим встал вопрос: как сделать процедуру оценки качества дистанционного учебного курса доступной, быстрой и эффективной? В статье предлагается общая концепция оценки качества дистанционного учебного курса по группам показателей, характеристик. Рассмотрены восемь групп, каждая из которых может быть детализирована в зависимости от поставленных задач до нужной глубины. На основании выделенных критериев и характеристик составлен интегрированный показатель качества дистанционного курса. Система показателей, разбитых по группам, может применяться для решения различных задач анализа состояния курсов, составляющих контент системы дистанционного обучения. Описанные в статье принципы нашли свое применение в Тольяттинском государственном университете. На их основе производится оценка качества курсов, участвующих в федеральном образовательном проекте «Росдистант». В настоящее время можно говорить только о промежуточных результатах внедрения данной системы. Исследование продолжается на момент подготовки данной статьи. Однако полученные данные подтверждают гипотезу о том, что, выделив показатели по предлагаемым группам характеристик, можно оперативно получить достаточно объективную оценку качества дистанционного учебного курса, и выделить рекомендации по его улучшению.

Ключевые слова: дистанционное образование, дистанционное обучение, дистанционный учебный курс, качество учебного курса, оценка качества, показатели качества учебного курса, учебный контент, профессиональные стандарты, качество образования.

TOPICAL ISSUES OF ASSESSING THE QUALITY OF DISTANCE LEARNING COURSES

© 2016

Bogdanova Anna Vladimirovna, candidate of pedagogical Sciences,
head of Department of development of distance education

Togliatti State University

(445020, Russia, Togliatti, Belorusskaya str, 14, e-mail a.bogdanova@tlttsu.ru)

Kononov Elena Yurevna, candidate of pedagogical science, Deputy Editor

Institute directed vocational education

(445009, Russia, Togliatti, Komsomolskaya 84a, e-mail: key1103@yandex.ru)

Abstract. Relevance of consideration of questions of assessment of quality of remote training courses is caused, first of all, by the changes happening in system of professional education, tendencies of its development. Important milestones in this direction became: development of professional standards on branches and specialties; promoting of distance learning; close attention of supervisory authorities to activity of higher education institutions, including regarding use of remote educational technologies. It became clear that at their use the role of the teacher in educational process considerably decreases. It led to a conclusion that much closer attention has to be paid to quality of content, training courses. And after this there was a question: how to make assessment procedure of quality of a remote training course available, bystry and effective? In article the general concept of assessment of quality of a remote training course on groups of indicators, characteristics is offered. Eight groups are considered, each of which can be detailed depending on objectives up to the necessary depth. On the basis of the marked-out criteria and characteristics the integrated indicator of quality of a remote course is made. The system of the indicators broken on groups can be applied to the solution of various tasks of the analysis of a condition of the courses making content of system of distance learning. The principles described in article found the application at the Tolyatti state university. On their basis assessment of quality of the courses participating in the federal educational Rosdistant project is made. Now it is possible to speak only about intermediate results of introduction of this system. The research continues at the time of preparation of this article. However the obtained data confirm a hypothesis that, having allocated indicators on the offered groups of characteristics, it is possible to receive quickly rather objective assessment of quality of a remote training course and to select recommendations about its improvement.

Keywords: distance formation, distance learning, distance learning course, quality of a learning course, quality assessment, indicators of quality of a learning course, educational content, professional standards, quality of education.

Комплексная разработка профстандартов в перспективе позволит не только оптимизировать систему профессионального образования в России, но и систематизировать образовательную деятельность в вузах страны, поскольку новые стандарты станут своего рода основой для формирования образовательных стандартов, согласно которым составляются учебные планы и методические материалы.

Федеральный закон № 236-ФЗ «О внесении изменений в Трудовой кодекс РФ и статью 1 Федерального закона «О техническом регулировании» от 03.12.2012 до-

полнил Трудовой кодекс новой статьей, в которой впервые установлены дефиниции «профессиональный стандарт» и «квалификация работника». Профессиональный стандарт рассматривается, как особая характеристика квалификации, необходимой работнику для осуществления определенного вида профессиональной деятельности, а под квалификацией работника имеется в виду уровень знаний, умений, профессиональных навыков и опыта его работы.

Если мы обратимся к уже разработанным и законодательно утвержденным профессиональным стандар-

там, то увидим в большинстве из них четкое указание на перечень направлений подготовки специалистов, которые могут быть приняты на работу согласно данному стандарту.

В связи с этим многократно возрастает ответственность института высшего образования в области подготовки квалифицированных специалистов [1-11]. При этом совершенно не важно, какова форма обучения: очная или заочная, и используются ли в учебном процессе дистанционные технологии. Вуз, выпуская студента, несет полную ответственность за то, какими знаниями, навыками, умениями и, самое главное – какими компетенциями тот обладает. Если в условиях очного обучения преподаватель, куратор в той или иной степени может корректировать в рамках курса траекторию и методы обучения, то при дистанционном обучении это практически невозможно, а значит, учебные курсы должны быть выстроены таким образом, чтобы с максимальной вероятностью обеспечивать заданный образовательный результат.

Все это приводит нас к выводу о чрезвычайной актуальности вопросов оценки качества дистанционных учебных курсов [12-16]. В ходе работы над учебным курсом экспертиза должна проводиться на всех этапах, начиная от его планирования и подготовки паспорта курса, заканчивая финальной приемкой обработанного и размещенного в системе дистанционного обучения (СДО) материала. При этом нужно понимать, что привлечение профессиональных экспертов и специалистов в предметной области курса приведет к значительному удорожанию контента. Поэтому мы предлагаем частично формализовать экспертизу учебных материалов и самого курса, чтобы таким образом отсеивать заведомо некачественный контент, который не будет в дальнейшем эффективен при дистанционном обучении.

Для этого мы предлагаем выделить ряд групп характерных признаков, показателей, по которым можно проводить оценку:

- 1) полнота комплекта представленных материалов;
- 2) наличие описания плановых образовательных результатов и способов их достижения;
- 3) соответствие видов учебной деятельности образовательным результатам;
- 4) качество учебного материала;
- 5) простота обновления и актуализации контента;
- 6) технологическое обеспечение изучения курса;
- 7) уровень сопровождения обучения;
- 8) эргономика учебного курса в системе дистанционного обучения.

Далее остановимся на каждой из групп отдельно.

Полнота комплекта представленных разработчиками материалов характеризуется не только списочным составом элементов учебного курса. При оценке по данному признаку проводится проверка полноты и непротиворечивости сведений, представленных в сопроводительной информации по курсу. Так, аннотация к курсу для обучающихся должна содержать информацию о том, сколько времени понадобится, чтобы эффективно освоить его, какие виды учебной деятельности предполагаются в курсе и являются ли они обязательными. Важным аспектом является указание технических средств, необходимых для осуществления той или иной учебной деятельности. Предлагается оценивать также наличие сведений о логике обучения в курсе, особенно в том случае, когда она отличается от общей логики обучения в СДО. Кроме того, обязательным является наличие данных о преподавателях курса и других сопровождающих его лиц, к которым можно обратиться, например, за консультацией или в случае возникновения спорных ситуаций.

Наличие описания плановых образовательных результатов и способов их достижения являются одним из важнейших показателей качества учебного курса в СДО. Это обусловлено тем, что студент, обучающийся дистанционно, фактически исключен из традиционной ака-

демической среды, присущей очному образованию. Он мало общается с одногруппниками и преподавателями, обращаясь к ним в основном только в случае необходимости. Поэтому основной источник внешней мотивации для него должен находиться непосредственно в СДО и быть привязан к конкретным учебным курсам. В описании курса для этого каждая из компетенций описывается в ассоциации с конкретными видами учебной деятельности и учебными полями [17]. Отдельные ученые при этом отмечают необходимость для всех заявленных компетенций непосредственно в курсе приводить показатели освоения по каждой теме, каждому модулю (разделу), описание измеримых результатов и указывать, насколько они отражают степень достижения целей всего курса. Однако нам данное предложение кажется излишним, поскольку эта информация носит скорее методический характер и интересна обеспечивающей стороне курса: преподавателю, учебной части вуза, проверяющим и т.д. Вместе с тем, обучающемуся достаточно понимать направленность изучения всего курса, возможность оценить целевые образовательные результаты. Излишняя детализация может отвлечь студентов от обучения, заставив их углубиться в формальный анализ собственного прогресса. Вместо того чтобы следовать логике курса и видов учебной деятельности, они будут сверять собственные успехи с критериями освоения отдельных элементов, не обращая внимания на картину учебного курса в целом. На наш взгляд, достаточным будет для всех формируемых компетенций привести показатели освоения по итогам изучения всего курса, возможно, добавив описание измеримых результатов. При этом важно указать, какими компетенциями должен обладать обучающийся для того, чтобы приступить к изучению курса.

Соответствие видов учебной деятельности образовательным результатам может быть оценено в большинстве случаев только экспертно. В ходе оценки важно рассматривать не только то, насколько успешно с помощью выбранных учебных полей можно формировать ту или иную компетенцию, но и то, насколько объективно определено количество баллов за отдельные учебные ситуации [18], задания, отражает ли оно их реальную ценность и трудоемкость.

Оценка качества учебного материала требует самой серьезной оценки из всех перечисленных выше параметров. Вместе с тем и здесь можно осуществить некую предварительную проверку, которая не потребует глубоких знаний предметной области. В частности, общей оценке могут быть подвергнуты способы представления учебного контента, равно как и их разнообразие, и определенность в указании основного и дополнительного контента, а также соответствие представленного обучающего материала и контрольных мероприятий по курсу.

Когда мы говорим об обновлении контента в курсе, предполагается, что учебный материал должен быть актуальным и отражать все последние изменения, например, в законодательстве и т.п. Вместе с тем, в курсе могут быть обнаружены технические ошибки, опечатки в тексте, которые должны исправляться как можно скорее. В связи с этим простота обновления и актуализации контента тоже имеет большое значение при оценке качества курса. Может показаться, что это в большей степени характеристика СДО, нежели отдельного курса, однако это не совсем так. По данной группе показателей удобнее всего оценивать наличие паспорта курса при разработке, соответствие структуры курса паспорту, наличие тематической привязки контрольных мероприятий и элементов к учебному материалу.

Под технологическим обеспечением изучения курса ошибочно было бы подразумевать исключительно уровень применения информационно-коммуникационных технологий при его реализации [19-28]. Это как раз больше относится к характеристикам СДО. Нам при оценке по данной группе показателей важны именно

образовательные технологии, применяемые в учебном процессе. Следует ответить на вопросы: насколько обеспечивается технологически вовлеченность студента в учебный процесс? В достаточной ли степени используются возможности СДО для достижения целей курса? Насколько актуальная и современная выстроенная процессная система совместной работы преподавателя и обучающихся [29]?

Уровень сопровождения обучения оказывает на образовательный результат как прямое, так и косвенное воздействие [30]. Наличие быстрой и качественной связи у студента с представителями СДО, будь то преподаватель или персональный менеджер, во-первых, дает ему возможность быстро решать возникающие вопросы и проблемы, а во-вторых, формирует положительный образ курса в его сознании, в результате повышается мотивация к обучению. В данную группу показателей мы включаем: полноту и достоверность контактных данных, представленных на странице курса, режим технической и академической поддержки студента, уровень удовлетворенности студентов сопровождением курса.

Эргономика учебного курса в системе дистанционного обучения характеризуется удобством и логичностью навигации по элементам курса, выбранных технологий; доступностью при ограниченных возможностях (по здоровью); «мягкостью» дизайна страницы курса; наличием доступных равнозначных альтернатив по изучению конструктивных элементов курса.

Все перечисленные группы характеристик были выделены на основе опросов студентов и преподавателей, а также требований ФГОС и действующей нормативной документации. Данный набор, по нашему мнению, позволяет в достаточной степени оценить качество учебного курса в дистанционном обучении, выстроив процесс оценки следующим образом (таблица 1).

Таблица 1 – Этапы определения качественного уровня дистанционного учебного курса

№ этапа	Название этапа	Способ оценки
1	Оценка полноты комплекта представленных материалов	Контроль на соответствие нормативным документам
2	Проверка на наличие описания плановых образовательных результатов и способов их достижения	
3	Определение соответствия видов учебной деятельности образовательным результатам	Экспертная оценка выбранных методов и инструментов обучения
4	Оценка качества учебного материала	Экспертная содержательная оценка курса
5	Анализ простоты обновления и актуализации контента	Оценка техническими специалистами
6	Определение достаточности технологического обеспечения изучения курса	
7	Контроль уровня сопровождения обучения	Анкетирование и опросы студентов на предмет удовлетворенности уровнем сопровождения заявленным нормам
8	Пользовательская оценка эргономики учебного курса в системе дистанционного обучения	Анкетирование и опросы студентов на предмет удовлетворенности уровнем сопровождения Экспертная оценка

Выделенные группы далее детализируются в виде наборов конкретных характеристик, раскрывающих их суть. Перечень выделяемых критериев учебное заведение определяет самостоятельно, исходя из действующих норм, а также тенденций и программы развития [31]. Самостоятельно определяется и степень детализа-

ции, глубина которой зависит от потребностей вуза и его заинтересованности в развитии сектора дистанционного образования.

На основании выделенных критериев и характеристик может быть составлен интегрированный показатель качества дистанционного курса.

$$J = \sum_{i=1}^n J_i m_i$$

$$J_i = \frac{J_{\text{факт}}}{J_{\text{проект}}} \sum_{i=1}^n m_i = 1$$

где n – число показателей, характеристик, J_i – уровень качества, полученный по i -ому показателю, m_i – коэффициент весомости, учитывающий значимость i -ого показателя в процессе диагностики качества учебного курса, $J_{\text{проект}}$ – целевой уровень качества по i -ому показателю, $J_{\text{факт}}$ – фактический уровень качества по i -ому показателю.

Система показателей, разбитых по группам, может применяться для решения различных задач анализа состояния курсов, составляющих СДО [32, с. 29-32]. В зависимости от поставленных задач оптимизации СДО одни и те же показатели могут обладать различным коэффициентом весомости.

Для этих целей удобно использовать сугубо экономический принцип внутрифирменного планирования [33-35]. Современное внутрифирменное планирование заключается в определении будущего (желаемого) состояния предприятия или объекта, отдельных его подсистем, экономических показателей или иных конечных результатов и тех целесообразных решений, которые необходимо осуществить, чтобы вывести предприятие или объект из существующего положения в новое, предполагаемое или планируемое [36].

Наличие системы показателей и характеристик для оценки качества учебного курса позволяет измерять и сопоставлять динамику его изменений «план – факт – целевое значение» – $\langle P_t, F_t, N_t \rangle$ и «план – прогноз – целевое значение» – $\langle P_{n+1}, F_{n+1}, N_{n+1} \rangle$. При этом первое выражение используется для оценки проблемной ситуации в рассматриваемом интервале планирования t , а второе – в прогнозируемом интервале времени $t_1 = n+1$. Количественная оценка рассогласования качества учебного курса с целевыми показателями определяется как среднеквадратичное отклонение между величинами плана, факта и прогноза. Отдельные характеристики отклонения относительно каждого показателя преобразуются в некоторую комплексную характеристику оценки качества дистанционного учебного курса в целом:

$$(x_{ijt}^{\text{ж}} - x_{ijt}) \leq \Delta x_{ijt}^i, \quad i = \overline{1, n}; \quad j = \overline{1, m}; \quad t = \overline{1, T};$$

$$\Delta x_j^i = \sqrt{\sum_{i=1}^n (x_{ijt}^{\text{ж}} - x_{ijt})^2}$$

В случае неравнозначного влияния результирующих показателей на оценку качества дистанционного учебного курса в целом выражение для Δx_{ijt} представляется в виде взвешенной суммы. При выполнении задачи управления качеством дистанционного учебного курса процесс перехода отдельных показателей в заданное состояние есть результат управления с течением времени и с изменением значимых показателей.

В 2016 году описанные принципы применены для оценки качества дистанционных курсов в Тольяттинском государственном университете. Параллельно по большинству показателей проводились опросы и анкетирования пользователей СДО, работающих с учебными курсами. Данные, полученные по предложенной методике, полностью подтверждены данными, полученными от пользователей. Отметим, что по некоторым показателям

телям от экспертной оценки, как формы контроля качества дистанционного учебного курса, отказаться пока не представляется возможным.

Актуальность вопросов оценки качества дистанционных учебных курсов продиктована очевидным фактом: дистанционное обучение уже давно перестало быть редкостью, новинкой на рынке образовательных продуктов. Конкурентная борьба между вузами, а также необходимость соблюдения законодательства и требований работодателей приводят к тому, что управление качеством учебного контента, учебных курсов тоже становятся обязательным элементом СДО. Для выхода на мировой уровень как по качеству подготовки специалистов в различных областях, так и по использованию современных информационных технологий по всем направлениям и отраслям развиваться в этом направлении нужно быстро и целенаправленно. Добиться этого можно, только скорректировав традиционные подходы к управлению качеством учебных курсов в дистанционном образовании, используя инновационные подходы и возможности, которые предоставляет научно-технический прогресс, и огромную научно-педагогическую и методическую базу, которая есть в России.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Беляева Е.Н. Современные тенденции профессиональной подготовки педагога // Карельский научный журнал. 2014. № 1. С. 46-48.
2. Кондаурова И.К., Захарова Т.Г., Гусева М.А. Региональный опыт подготовки и профессионального становления будущих педагогов-математиков в условиях модернизации среднего и высшего математического образования // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4. С. 81-84.
3. Кондаурова И.К., Гусева М.А. Место дисциплины «введение в систему математического образования России» в профессиональном становлении педагога-математика // Карельский научный журнал. 2014. № 4. С. 62-65.
4. Абаева Ф.Б. Практико-ориентированный подход при обучении иностранному языку магистрантов - будущих педагогов // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 4 (13). С. 58-61.
5. Третьяк И.Г. Профессионально-педагогическая компетентность педагога // Самарский научный вестник. 2014. № 4 (9). С. 130-132.
6. Дубасенюк А.А. Акмеологическая концепция личностного и профессионального развития педагога // Карельский научный журнал. 2013. № 1. С. 22-27.
7. Власенко С.В., Чемоданова Г.И. Использование инновационных форм организации обучения в современном процессе системы повышения квалификации педагогов // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 1 (10). С. 113-117.
8. Юсупова Г.В. Структура и динамика ценностных ориентаций современного педагога // Карельский научный журнал. 2013. № 4. С. 124-126.
9. Горбунова О.В. Социальная зрелость личности будущих педагогов-психологов: подходы к определению // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 1. С. 45-47.
10. Кондаурова И.К. Перспективы организации профессиональной подготовки будущих учителей // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2015. № 3 (12). С. 25-27.
11. Богданова А.В. Диагностика качества образования в условиях разработки национальной системы профессиональных стандартов России // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. № 2 (13).
12. Кулагина Ю.А. Результаты опытно-экспериментальной работы по подготовке будущих педагогов к использованию дистанционных образовательных технологий // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2012. № 4 (08). С. 87-93.
13. Ахметова Д.З. Обеспечение качества дистанци-

онного обучения в призме личностного развития обучающихся // Карельский научный журнал. 2013. № 4. С. 55-58.

14. Горбатов С.В. Использование электронных технологии в процессе обучения лиц с ограниченными возможностями // Самарский научный вестник. 2012. № 1 (1). С. 14-15.

15. Морозова И.Г. Повышение инфокоммуникационной компетенции преподавателей в проектах дистанционного обучения иностранных студентов // Карельский научный журнал. 2013. № 4. С. 79-80.

16. Тимирясова Л.Б. Использование интерактивных мультимедийных проектов в обучении иностранным языкам // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4. С. 109-111.

17. Богданова А.В., Глазова В.Ф. Технология учебных полей как эффективный инструмент формирования профессиональной компетентности // Карельский научный журнал. 2014. № 2. С. 32-35.

18. Глазова В.Ф. Профессионально-ориентированное обучение дисциплине «Современные информационные технологии» // Современное состояние и перспективы развития психологии и педагогики / Сборник статей Международной научно-практической конференции. Ответственный редактор Сукиасян А.А.. 2014. С. 36-38.

19. Koval N.N. Possibility of modern software ict their influence on formation of information educational space pedagogical activity pedagogical education // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2012. № 1. С. 27-31.

20. Смирнова Е.В. Формирование коммуникативного пространства языковой среды в условиях иноязычного информационного и коммуникационного взаимодействия // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 2. С. 33-36.

21. Есаулова И.В., Ягова Е.Ю. Информационно-коммуникационные технологии в процессе организации самостоятельной работы студентов при изучении математических дисциплин // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. Т. 2. № 11 (15). С. 66-71.

22. Чертакова Е.М. Правовая и экономическая оценка качества педагогической продукции функционирующей на базе информационных и коммуникационных технологий // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4. С. 32-34.

23. Коваль Н.Н. Современные информационно-коммуникационные технологии в аналитической управленческой деятельности: проблемы и перспективы // Карельский научный журнал. 2015. № 1 (10). С. 39-44.

24. Третьякова Е.М. Роль информационных технологий в реформировании образования // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 1 (10). С. 148-149.

25. Бобышев Е.Н. О механизмах реализации стратегии развития информационного общества // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2015. № 1 (10). С. 21-23.

26. Митин А.Н. Компетентностный подход в обучении информационным технологиям с использованием электронных образовательных ресурсов // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4. С. 93-96.

27. Смирнова Е.В. Дидактические цели использования средств информационных технологий для развития умений иноязычной деятельности в процессе обучения английскому языку // Карельский научный журнал. 2014. № 4. С. 82-88.

28. Богданова А.В. Формирование информационно-коммуникативной компетентности студентов вуза с применением технологии учебных полей как научная проблема // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4. С. 46-50.

29. Пьянников М.М. К вопросу о понятиях «дистанционное обучение» и «дистанционное образование» // Гуманитарный вектор. 2010. №1. С. 41-44.

30. Итоги эксперимента в области дистанционного обучения и перспективы развития дистанционных образовательных технологий. Решение коллегии МОиН от 26.06.2002 г. // *Право и образование*. 2002. №4. С. 165-169.

31. Глазова В.Ф. Особенности процесса информатизации в вузе // *Вектор науки Тольяттинского государственного университета*. Серия: Экономика и управление. 2013. № 1 (12). С. 28-30.

32. Актуальные проблемы современного педагогического образования / Сборник научно-методических статей победителей городского конкурса "Образование без границ", посвященного 65-летию высшего образования в г.о. Тольятти / Под общей редакцией Г.В. Ахметжановой. 2016.

33. Крамин М.В. Внутрифирменные институты как инструмент корпоративного управления // *Актуальные проблемы экономики и права*. 2012. № 1. С. 140-144.

34. Коваль Н.Н. Аналитическая деятельность: планирование на основе TAPPOC «Landrail» // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2014. № 4. С. 73-77.

35. Сыротюк С.Д. Предпосылки становления самообучающихся организаций в условиях современного социально-экономического развития // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2015. № 4 (13). С. 109-112.

36. Зубкова Н.В. Взаимосвязь внутрифирменного планирования и корпоративного управления // *Вестник Оренбургского государственного университета*. 2009. № 1 (107). С. 35-39.

УДК 378.4

АНАЛИЗ СОДЕРЖАНИЯ ФГОС И ДРУГИХ ДОКУМЕНТОВ ОБ ОБРАЗОВАНИИ В АСПЕКТЕ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИКТ

© 2016

Буримская Диана Валентиновна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка для гуманитарных дисциплин Департамента иностранных языков
*Московский национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»
(111036, Россия, Москва, ул. Кедрова, 19, e-mail: dsia@yandex.ru)*

Аннотация. В данной статье рассматривается значимость компетенций, которые формируются у студентов лингвистических вузов, необходимые для работы в их профессиональной деятельности. В статье проанализированы требования к квалификациям и необходимым знаниям ИПС, согласно приказу Минздравсоцразвития в условиях информатизации образования. При этом в основных общеобразовательных программах для магистров и бакалавров по направлению «Лингвистика» не предусмотрен курс по методике преподавания иностранного языка с применением информационных и коммуникационных технологий, на котором студенты бы обучали разрабатывать и применять свои авторские электронно-образовательные ресурсы или электронно-образовательные модули на образовательных платформах для создания образовательной коммуникативной среды вуза. При анализе всех значимых документов, которые учитываются при подготовке специалистов, автор приходит к выводу, что выпускник не является специалистом в области применения информационных и коммуникационных технологий в профессиональной деятельности. Однако, при глобальной информатизации и повсеместном применении ИКТ необходимо преобразовать ФГОС ВПО для подготовки педагогических кадров, которые будут использовать возможности информационно-образовательной среды и электронные образовательные ресурсы в своей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: ФГОС ВПО, компетенции, информационные и коммуникационные технологии, образование, магистратура, бакалавриат, лингвистика, информатизация образования, иностранный язык, методика, высшее образование.

CONTENT ANALYSIS OF FGOS AND OTHER DOCUMENTS OF EDUCATION IN TERMS OF TRAIN-THE-TRAINERS OF FOREIGN LANGUAGE FOR THEIR CAREER BASED ON ICT

© 2016

Burimskaya Diana Valentinovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of linguistics,
*National Research University Higher School of Economics
(111036, Russia, Moscow, Kedrova Street, 19, e-mail: dsia@yandex.ru)*

Abstract. This article deals with the significance of competences developed at Linguistic University, which are necessary for profession career. All the requirements to qualification and skills for teaching staff are analyzed. The requirements are mentioned in the order of Minzdravsozrazvitia in the terms of information of education. At the same time the course “Methods of Teaching of Foreign Language based on ICT” has not been included in principal educational program where the students are studied to design and applied their distant educational resources and distant educational modules based on educational platforms for creating learning management system. While analyzing all relevant documents which are necessary for preparing specialists, the author comes to the conclusion that alumnus is not a specialist who is ready to apply ICT for teaching. However, the worldwide computerization and universal application ICT are the essential reasons for amending FGOS VPO for training teachers who will use the opportunities of learning management system and distant educational resources for their jobs.

Keywords: FGOS VPO, competences, information and communication technology, education, higher education, magistrature, baccalaureate, linguist, computerization education, foreign language, methods.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. В настоящее время современные информационные технологии повсеместно применяются в образовании, что позволяет педагогам качественно изменить содержание, методы и организационные формы обучения. Однако, не все педагоги хотят и умеют разрабатывать и применять авторские электронные образовательные ресурсы. Одна из основных причин – подготовка преподавателей иностранного языка, не получивших специального образования в области информатики.

Отметим, что в квалификационной характеристике выпускника не было обозначено осуществление профессиональной деятельности с применением средств информационных и коммуникационных технологий, которые бы позволили совершенствовать приемы, методы и средства обучения, а также способствовали бы социализации обучающихся.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение нерешенных ранее частей общей проблемы. При анализе ФГОС ВПО третьего поколения от 20.05.2010 г. по направлению подготовки 035700 «Лингвистика» (квалификация (степень) «Бакалавр») были выявлены следующие изменения в профессиональной подготовке специалистов: область профессиональной деятельности включает не только “лингвистическое образование, межязыковое общение, межкультурную коммуникацию, лингвисти-

ку”, но и “новые информационные технологии”; объектами профессиональной деятельности являются не только “теория изучаемых иностранных языков, теория и методика преподавания иностранных языков и культур, перевод и переводоведение, теория межкультурной коммуникации, иностранные языки и культуры стран изучаемых языков”, но и “лингвистические компоненты электронных информационных систем”; в области производственно-практической деятельности бакалавр должен разрабатывать “средства информационной поддержки лингвистических областей знания”; в области научно-методической деятельности выпускник должен разрабатывать “учебно-методические материалы с использованием современных информационных ресурсов и технологий; разрабатывать, внедрять и сопровождать лингвистическое обеспечение электронных информационных систем и электронных языковых ресурсов различного назначения”. [1, С.3].

Отметим, что в основной образовательной программе зафиксированы требования к выпускнику, который должен обладать общекультурными компетенциями (ОК-1 – ОК-12) и профессиональными компетенциями (ПК-1 – ПК-44), среди которых необходимо выделить:

- “умение работать с основными информационно-поисковыми и экспертными системами, системами представления знаний (ПК-21);

- владение стандартными способами решения основных типов задач в области лингвистического обеспечения информационных и других прикладных систем (ПК-

24);

- наличие навыков работы с компьютером как средством получения, обработки и управления информацией (ПК-25);

- умение работать с традиционными носителями информации, распределенными базами данных и знаний (ПК-26);

- наличие способности работать с информацией в глобальных компьютерных сетях (ПК-27);

- умение работать с электронными словарями и другими электронными ресурсами для решения лингвистических задач (ПК-28)» [1, С.10].

Проведем анализ структуры основных образовательных программ (ОП) бакалавриата по направлению «Лингвистика» в условиях информатизации общества и образования. ОП предусматривает изучение «гуманитарного, социального и экономического циклов; естественнонаучного цикла; профессионального цикла; а также следующих разделов: физическая культура; учебно-производственная практика; итоговая государственная аттестация». Каждый цикл имеет базовую и вариативную часть, которая устанавливается вузом. При этом обязательная дисциплина «Информационные технологии в лингвистике» включена в базовую часть естественнонаучного цикла (1, С.13), где выпускник отрабатывает следующие профессиональные компетенции: ПК -25, ПК - 26, ПК - 27, ПК - 28.

Следует отметить, что в результате такой подготовки выпускник не является специалистом в области применения информационных и коммуникационных технологий в профессиональной деятельности. Вышеизложенное было одной из причин доработки и поправки ФГОС ВПО, поэтому в августе 2014 года были одобрены ФГОСы ВПО (3+). Новизна стандартов определяется требованиями к результатам обучения, которые сформулированы в виде компетенций по каждому циклу, также определены профессиональные задачи, которые должен решать выпускник (на базе информационных и коммуникационных технологий), освоивший программу бакалавриата по направлению подготовки 45.03.02 «Лингвистика» уровень бакалавриата:

- лингводидактическая деятельность с применением современных информационных ресурсов и технологий и реализацией информационно-поисковой деятельности, которая совершенствует профессиональные умения в области методики преподавания;

- консультативно-коммуникативная деятельность, основанная на информационно-поисковой деятельности, направленной на совершенствование профессиональных умений в области межкультурной коммуникации;

- информационно-лингвистическая деятельность с применением средств информационной поддержки лингвистических областей знания; сопровождением электронных информационных систем и электронных языковых ресурсов различного назначения (2, С.3).

Применение информационных и коммуникационных технологий в обучение иностранным языкам является необходимостью для российских вузов, так как появляются новые возможности, прописанные в Федеральном Законе Российской Федерации от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании», вступившем в силу с 1 сентября 2013 года:

- обучение на всех уровнях образования (бакалавриат, магистратура, аспирантура, докторантура);

- сокращение аудиторных часов, увеличение самостоятельной нагрузки у студентов;

- обучение студентов других регионов;

- обучение людей с ограниченными возможностями.

Приказом Минздравсоцразвития России № 1н от 11.01. 2011 г. «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих» утвержден раздел «Квалификационные характеристики должностей руко-

водителей и специалистов высшего профессионального и дополнительного профессионального образования», где прописаны не только должностные обязанности, но и требования к квалификации и необходимым знаниям ППС, среди которых зафиксировано следующее:

- должен знать методы и способы использования образовательных технологий;

- должен знать требования для работы на персональных компьютерах и других электронно-цифровых устройствах.

Одной из целей закона «Об Образовании в РФ» от 29.12.12 является утверждение требований к образовательному процессу, способствующих к реализации образовательных программ, образовательных технологий, форм и методов обучения. Преподавательский состав должен совершенствовать свою профессиональную компетентность в области применения информационных и коммуникационных технологий.

В этой связи, в новой версии ФГОС ВПО третьего поколения определены не только общекультурные (ОК-1-ОК-12) и профессиональные (ПК-1 – ПК-27), но и общепрофессиональные компетенции выпускника (ОПК-1 – ОПК-20). Следует отметить, что, основываясь на общепрофессиональные компетенции («владение навыками работы с компьютером как средством получения, обработки и управления информацией (ОПК-11); способность работать с различными носителями информации, распределенными базами данных и знаний, с глобальными компьютерными сетями (ОПК-12); способность работать с электронными словарями и другими электронными ресурсами для решения лингвистических задач (ОПК-13)») выпускник является только пользователем компьютера, но не специалистом, который применяет ИКТ в профессиональной деятельности (3, С.5). Структура программы бакалавриата по направлению «Лингвистика» состоит из двух частей (базовой и вариативной), трех блоков («Дисциплины(модули), относящиеся к базовой и вариативной части программы; «Практики», относящиеся к вариативной части; «Государственная итоговая аттестация») (2, С.7). Дисциплины (модули) базовой части программы, вариативной и практики определяются самостоятельно организацией.

Вместе с тем, в разделе «Требования к условиям реализации программы бакалавриата» прописано, что обучающийся должен быть обеспечен доступом к электронной информационно-образовательной среде организации. При этом также зафиксировано, что выпускник должен быть готов использовать учебно-методические материалы, современные информационные ресурсы и технологии в профессиональных целях, но нигде не зафиксирована дисциплина – как создавать информационные обучающие системы для профессиональной деятельности, которая формирует у будущих педагогов иностранного языка систему знаний, умений и навыков в области применения аудиовизуальных и технических средств в процессе вузовского обучения.

В современных условиях информационного общества профессиональная деятельность и профессиональная компетентность педагога иностранного языка невозможна без подготовки в области применения средств информационных и коммуникационных технологий. При рассмотрении профессиональных компетенций выпускника по направлению «Лингвистика» ПК-2, ПК-3, ПК-8, ПК-11, ПК-21, ПК-22, ПК – 23, ПК – 24, ПК-25 следует отметить недостаточное изучение дисциплин для самостоятельного создания авторских разработок на основе ИКТ для профессиональной деятельности.

В этой связи необходимо проанализировать ФГОС ВПО по направлению подготовки 035700 «Лингвистика» (квалификация (степень) «магистр») от 20.05.2010г. В характеристике профессиональной деятельности магистров, как и у бакалавров область профессиональной деятельности состоит из лингвистического образования,

межязыкового общения, межкультурной коммуникации, лингвистики и новых информационных технологий. Однако, в разделе объектов профессиональной деятельности лингвистические компоненты электронных информационных систем не включены. При этом магистр по направлению «Лингвистика» должен:

- в области научно-методической деятельности разрабатывать учебники, учебно-методические пособия, УМК с использованием современных информационных ресурсов и технологий; разрабатывать, внедрять и сопровождать лингвистическое обеспечение электронных информационных систем и электронных языковых ресурсов различного назначения;

- в области научно-исследовательской деятельности выполнять системно-структурное исследование языков мира на базе ИКТ [3, с.5].

В требованиях к результатам освоения ООП магистратуры перечислены общекультурные компетенции (ОК-1 – ОК-12) и профессиональные компетенции (ПК-1 – ПК-55). При этом дисциплина «Квантитативная лингвистика и новые информационные технологии» направлены только на формирование следующих ПК – 21, ПК – 22, ПК – 23, ПК – 24 [3, с.10]. В этой связи, следует проанализировать ФГОС ВПО по направлению подготовки 030900 «Юриспруденция» (квалификация (степень) бакалавр), для определения готовности работать преподавателем иностранного языка, с приобретенными профессиональными компетенциями в вузе, для выполнения требований основной образовательной программы (ООП) по дисциплине «Иностранный язык» для юристов - бакалавров. Согласно ООП выпускник должен овладеть необходимыми навыками профессионально общаться на иностранном языке (ОК – 13). [4, с.6]. Для реализации компетентного подхода ООП ФГОС ВПО предусматривает использование активных и интерактивных форм проведения занятий (в том числе и компьютерные симуляции) в сочетании с внеаудиторной работой для формирования и развития профессиональных навыков студентов. В требованиях к условиям реализации ООП бакалавриата по направлению «Юриспруденция» зафиксировано, что содержание каждой дисциплины (модуля) должно быть в сети Интернет или локальной сети образовательного учреждения [5, с. 21].

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Итак, анализ основной программы (2010-2014гг.) подготовки учителя иностранного языка показал, что целесообразно ввести дисциплину «Методика преподавания иностранного языка с использованием ИКТ» в блок базовой части общепрофессиональных дисциплин ФГОС ВПО. При этом контент дисциплины необходимо разрабатывать с учетом перспективных направлений развития информатизации образования. Кроме того в ФГОС ВПО предусмотрена возможность освоения дисциплин (модулей) по выбору, в которые могут быть включены курсы подготовки учителей иностранного языка, реализующих профессиональную деятельность на базе информационных и коммуникационных технологий.

Глобальная информатизация, развитие и повсеместное применение ИКТ привели к преобразованию новых ФГОС ВПО для подготовки педагогических кадров, которые будут реализовывать свою профессиональную деятельность с применением ИКТ (новой системой мультимедийных методических средств) [6-17]; использовать возможности информационно-образовательной среды и электронные образовательные ресурсы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 035700 Лингвистика (квалификация (степень) «Бакалавр») http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_10/prm541-1.pdf (дата обращения: 18.08.2016)

2. Федеральный государственный образовательный

стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика (квалификация (степень) «Бакалавр») http://edu.tltsu.ru/sites/sites_content/site124/html/media92530/bak_45_03_02_Lingvistika_1.pdf

3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 035700 Лингвистика (квалификация (степень) «Магистр») http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_10/prm541-1.pdf (дата обращения: 18.08.2016)

4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 030900 Юриспруденция (квалификация (степень) «Магистр») http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_10/prm464-1.pdf (дата обращения: 19.08.2016).

5. Мартиросян Л. П. Теоретико-методические основы информатизации математического образования: диссертация ... доктора педагогических наук. М., 2010 - 312 с.

6. Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих. Приложение к Приказу Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации № 593 от 14 августа 2009.

7. Смирнова Е.В. Дидактические цели использования средств информационных технологий для развития умений иноязычной деятельности в процессе обучения английскому языку // Карельский научный журнал. 2014. № 4. С. 82-88.

8. Гушина О.М. Компетентный подход в создании информационно-образовательной среды приобретения знаний с использованием электронных ресурсов // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 2 (11). С. 49-52.

9. Кондаурова И.К. Перспективы организации профессиональной подготовки будущих учителей // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2015. № 3 (12). С. 25-27.

10. Митин А.Н. Компетентный подход в обучении информационным технологиям с использованием электронных образовательных ресурсов // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4. С. 93-96.

11. Аниськин В.Н. Социально-профессиональная и социально-технологическая компетентности педагога в современном информационно-образовательном пространстве: взаимосвязь и взаимозависимость // Самарский научный вестник. 2012. № 1 (1). С. 5-8.

12. Абаева Ф.Б. Практико-ориентированный подход при обучении иностранному языку магистрантов - будущих педагогов // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 4 (13). С. 58-61.

13. Смирнова Е.В. Лингвометодические аспекты формирования и совершенствования умений речевой иноязычной деятельности в вузе при использовании средств ИКТ // Карельский научный журнал. 2013. № 2. С. 33-40.

14. Подлевская Н.В. Информационно-коммуникативные технологии в обучении украинскому языку на профильном уровне // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 4. С. 30-32.

15. Беляева Е.Н. Современные тенденции профессиональной подготовки педагога // Карельский научный журнал. 2014. № 1. С. 46-48.

16. Смирнова Е.В. Электронные средства учебного назначения для формирования навыков и умений иноязычной деятельности // Самарский научный вестник. 2013. № 1 (2). С. 43-46.

17. Кондаурова И.К. Подготовка будущих учителей к интеграции урочной и внеурочной деятельности детей в условиях ФГОС // Карельский научный журнал. 2015. № 3 (12). С. 13-14.

18. Грабко Е.Ю. Подготовка преподавателей вуза к применению технологий дистанционного обучения: диссертация ... канд. пед. наук. Чебоксары, 2015. – 171с.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ В УСЛОВИЯХ ДЕЯТЕЛЬНОСТНО-КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

© 2016

Ваганова Ольга Игоревна, кандидат педагогических наук, доцент
Прохорова Мария Петровна, кандидат педагогических наук, доцент
*Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина
(603950, Россия, Нижний Новгород, ул. Ульянова, 1, e-mail: masha.proh@mail.ru)*

Гладкова Марина Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент
Гладков Алексей Владимирович, кандидат педагогических наук, доцент
Дворникова Елена Игоревна, преподаватель
*Тюменское высшее военно-инженерное командное училище им. Маршала инженерных войск
А.И. Прошлякова Министерства обороны РФ
(625051, Россия, Тюмень, ул. Л.Толстого, д.1, e-mail: glamarin@rambler.ru)*

Аннотация. Целью исследования является обоснование требований к проектированию оценочных средств с учетом деятельностно-компетентностного подхода. Проектирование оценочных средств определяется уровнем и особенностями образовательной программы, целями оценочной деятельности и конструируются с разными уровнями сложности. При этом акцент смещается с проверки сформированности знаний на оценку сформированности компетенций, с решения простых профессиональных задач – на формирование поведенческой модели. При разработке фондов оценочных средств необходимо руководствоваться требованиями обеспечения высокой объективности (надежности), обоснованности (валидности) и сопоставимости оценки образовательных результатов. Уточнено понятие образовательного результата понимаемого как результат установления соответствия между компетенциями ФГОС и трудовыми действиями Профессионального стандарта. Выделены принципы проектирования оценочных средств. Повысить объективность оценки образовательных результатов можно при обеспечении системности и цикличности оценки, а также при вовлечении большого количества субъектов оценочного процесса в деятельность по разработке надежных и валидных оценочных средств. Отмечена значимость самооценки учебно-профессиональной деятельности студентом. Дана характеристика основных форм и видов оценочных средств: проекта, междисциплинарного экзамена, аттестационной работы, тестирования в системе Moodle, комплексного собеседования. Представлена технология проектирования оценочных средств, дана характеристика ее этапов.

Ключевые слова: оценивание, фонд оценочных средств, деятельностно-компетентностный подход, оценка, контроль, образовательные результаты, компетентность, профессиональные компетенции, Профессиональный стандарт, практико-ориентированный подход.

DESIGN ASSESSMENT OF FUNDS UNDER ACTIVITY-COMPETENCE APPROACH

© 2016

Vaganova Olga Igorevna, candidate of pedagogical sciences, associate professor
Prokhorova Maria Petrovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor
*Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University
(603950, Russia, Nizhny Novgorod, Ulyanov str., 1, e-mail: masha.proh@mail.ru)*
Gladkova Marina Nikolaevna, candidate of pedagogical sciences, associate professor
Gladkov Aleksei Vladimirovich, candidate of pedagogical sciences, associate professor
Dvornikova Elena Igorevna, teacher

*Tyumen Higher Military Engineering Command School named after Marshal of Engineering Troops
A.I. Proshlyakova Ministry of Defense
(625051, Russia Tyumen, Str. Tolstoy, 1, e-mail: glamarin@rambler.ru)*

Abstract. The aim of this study is to study the requirements for the design of assessment tools taking into account the action-competence approach. Design assessment tools determined by the level and characteristics of the educational program, the objectives of the evaluation activities and are designed with different levels of complexity. The emphasis shifts from the test formation of knowledge on the evaluation of formation of competences to solve simple professional tasks - on the formation of a behavioral model. In developing the evaluation of the funds should be guided by the requirements of ensuring a high objectivity (reliability), validity (validity) and comparable assessment of educational outcomes. The notion of learning outcomes is understood as the result of the establishment of the correspondence between the GEF and labor competencies are professional standard. Obtained design principles of assessment tools. Enhance objective assessment of educational outcomes can be while ensuring consistency and recurrence assessment, as well as the involvement of a large number of subjects of the assessment process in efforts to develop reliable and valid assessment tools. The significance of self-training and professional activities of the student. The characteristic of the basic forms and types of assessment tools: project, interdisciplinary examination, certification work, testing in Moodle system, an integrated interview. The technology of designing assessment tools, given the characteristics of its stages.

Keywords: assessment, evaluation fund, action-competence approach, evaluation, monitoring, educational outcomes, competence, professional competence, professional standards, practice-oriented approach.

Сегодня для вуза открыты возможности создания высокоэффективных образовательных программ, проектирования и внедрения оптимальных контрольно-оценочных средств, выявляющих качество обучения, уровень сформированности ключевых и профессиональных компетенций. Актуальным направлением деятельности педагогического сообщества становится проблема проектирования оценочных средств, позволяющих осуществить объективную оценку образовательных результатов [1].

Реализация требований федерального образовательного стандарта поставила перед вузами задачу не только обновления основных профессиональных образователь-

ных программ, но и разработки системы оценивания образовательных результатов, обновления оценочных средств, позволяющих реализовать практико-ориентированность образовательного процесса [2].

Отличительной особенностью практико-ориентированного образования является направленность на приобретение совокупности элементов, таких как знания, умения, навыки и опыт практической деятельности. Образование становится практико-ориентированным лишь в процессе приобретения опыта деятельности. При этом затрагиваются все стороны организации образовательного процесса, включая содержание, методы, средства и технологии обучения.

Основной целью компетентного подхода является приобретение образовательных результатов, ключевых и профессиональных компетенций [3-11]. Овладеть компетенциями можно только приобретая опыт деятельность, т.е. понятия компетенции и деятельности тесно взаимосвязаны [12,13].

В современном профессиональном образовании приобретает новый смысл в условиях деятельностно-компетентного подхода понятие опыта деятельности. Здесь он выступает как условие движения личности к достижению цели, понимается как способность и готовность обучающегося к выполнению действий и операций с учетом ранее приобретенных знаний, умений и навыков [14].

Понятие образовательного результата будучи тесно связанным с понятием компетенций при этом имеет существенный нюанс. Он является результатом установления соответствия между компетенциями ФГОС и трудовыми действиями Профессионального стандарта. Так как требования к профессии в условиях современного российского высшего образования предполагают учет в формулировке образовательных результатов трудовых действий, определяемых Профессиональным стандартом и компетенций, предписанных ФГОС ВО (ВПО) для формирования в рамках ОПОП. Образовательный результат – это интегративная характеристика достижений обучающегося, которые он должен уметь продемонстрировать после завершения процесса обучения.

При проектировании оценочных средств необходимо соблюдать следующие принципы:

1. Оценка освоения компетенций не является оценкой лишь знаний или личностных качеств обучающихся;
2. Оценивая готовность к профессиональной деятельности, не следует приравнивать ее результаты оценке сформированности лишь специально-профессиональных или общепрофессиональных компетенций;
3. В систему контроля и оценки необходимо включать комплекс оценочных средств, наиболее адекватных видам профессиональной деятельности и компетенций к выпускнику вуза.

Многообразие средств и способов оценки определяет необходимость обновления и разработки таких учебных заданий, которые инициировали бы обучающимися качественное освоение многообразных видов деятельности [15]. Проектирование оценочных средств определяется уровнем и особенностями образовательной программы, целями оценочной деятельности и конструируются с разными уровнями сложности [16]. Одним из вариантов заданий могут быть задания с однозначным решением (например, где решаются математические задачи, проверяет знание дат в истории). В другом варианте в оценочных средствах предполагается наличие многозначного ответа, например, решая проблемные ситуации или кейсы. Возможен вариант, когда оценочные средства могут не иметь ни одного на сегодняшний день признанного решения (ответа). Но, как правило, их используют крайне редко и лишь при разработке творческих заданий и бакалаврских работ [17].

При повышении уровня неопределенности, творчества, определяемого оценочным средством, уменьшается степень нормирования. Например, при использовании ситуационной задачи как оценочного средства ее содержание, безусловно, можно назвать нормированным. Но сами ответы студентов не подлежат жесткому нормированию [18]. Такое возможно лишь с общими критериями оценки ответа, например, с обоснованностью, оригинальностью и т.п. При низком уровне неопределенности и высоком уровне детерминированности (при однозначном ответе) оценочного средства повышается уровень нормирования содержания и ответа на задание. Так, например, тесты обладают высоким уровнем нормирования. При этом важно помнить, что наряду с индивидуальными оценками важно использовать взаимооценку [19]. По результатам оценки важно анализировать учеб-

но-профессиональные достижения обучающихся, выделяя положительные и отрицательные индивидуальные и групповые результаты, определяя при этом направление дальнейшего развития обучающихся.

При разработке фондов оценочных средств необходимо руководствоваться требованиями обеспечения высокой объективности (надежности), обоснованности (валидности) и сопоставимости оценки образовательных результатов при соблюдении условия максимальной приближенности содержания и методов оценки к условиям профессиональной деятельности обучающихся [20]. Процесс оценки в вузе необходимо организовывать в рамках единой методологической основы, учитывая ценности современного процесса оценивания образовательных результатов: валидности, надежности, справедливости, развития, своевременности, эффективности [21].

При проведении оценивания важно в первую очередь исходить из интересов обучающегося, объективно демонстрируя уровни его подготовленности на каждом этапе учебного процесса. Повысить объективность оценки образовательных результатов можно при обеспечении системности и цикличности оценки, а также при вовлечении большого количества субъектов оценочного процесса в деятельность по разработке надежных и валидных оценочных средств [22]. Значимым при формировании внешней оценочной системы становится применение прозрачных критериев и обоснованных показателей качества образования, проведение независимого оценивания с применением стандартизированных процедур [23].

Самооценка учебно-профессиональной деятельности студента становится очень важной, она превращает ее в постоянно используемое в учебном процессе оценочное средство, например, при включении самооцениваемых работ в общую накопительную систему оценки по учебной дисциплине или междисциплинарному курсу.

Формируя компетентностную модель подготовки выпускника вуза, необходимо активно внедрять инновационные оценочные средства, направленные на проведение непрерывного отслеживания качества образовательных результатов учебных достижений и формирование личностных профессиональных качеств, творческих способностей студента. При этом акцент смещается с проверки сформированности знаний на оценку сформированности компетенций, с решения простых профессиональных задач – на формирование поведенческой модели [24].

Для оценки уровня освоения компетенций будущих и настоящих студентов вуза, а также и выпускников образовательных учреждений высшего образования требуется создание новой инновационной технологии комплексного оценивания, проверяющей имеющиеся знания, умения, навыки и социально-личностные характеристики, формирующих их компетенций. Для оценки образовательных результатов дисциплины (модуля) необходима разработка оценочных средств и критериев оценивания. Принципиально важным является установление критического, минимального и оптимального уровней достижения и критериев оценивания для каждого уровня. Повысить объективность оценки образовательных результатов можно при соблюдении требований системности оценки, ее циклического характера, вовлечения всех участников учебного процесса в творческую деятельность [25].

К основным формам и видам оценочных средств можно отнести: проект, междисциплинарный экзамен, аттестационная работа, тестирование в системе Moodle, комплексное собеседование [26-31]. Возможны также и инновационные формы оценочных средств: портфолио (портфолио достижений, диагностическое, творческое портфолио и пр.), конференция, универсиада, создание методической разработки, дневник рефлексии, видеосегмент мероприятия.

Дадим характеристику основным из них.

Проект является конечным продуктом, получаемым в результате планирования и выполнения совокупности учебных и исследовательских заданий. Работа над проектом начинается с постановки задач исследования, практическая составляющая проектной деятельности формируется в период практики в образовательном (или ином) учреждении. В этом случае ведущими видами деятельности студентов являются проектная и исследовательская деятельность, что обеспечивает наибольший эффект в процессе достижения образовательных результатов. Критериями оценки проекта являются: адекватность содержания теме работы, логичность, научность, обоснованность, фундированность (ссылки на 2-3 авторов, концепций, школ/направлений мысли), полнота раскрытия проблемы (3-4 аспекта, ракурса проблемы), оригинальность предлагаемых путей решения проблемы, грамотность [32].

Традиционный экзамен может иметь междисциплинарный характер, проходить в один или несколько этапов и включать в себя различные теоретические и практические задания. В качестве примера могут быть предложены следующие критерии аттестации на междисциплинарном экзамене: уровень теоретической и практической компетентности по основным дисциплинам образовательного модуля; уровень компетентности в решении практических заданий (кейсов и пр.); уровень овладения профессиональной терминологией.

Аттестационная работа представляет собой научное исследование, связанное с разработкой теоретических и прикладных аспектов актуальных проблем по соответствующим профилям подготовки.

Тестирование в электронной образовательной среде университета может включать как комплексное тестирование с включением материала всех дисциплин модуля, так и покомпонентное, по каждой дисциплине, входящей в модуль.

Комплексное собеседование позволяет проверить знания по всем дисциплинам модуля в виде беседы, дискуссии, защиты реферата и др. видов. Собеседование проводится научно-педагогическими работниками, реализующими дисциплины и практики в рамках определенного модуля. Комплексное собеседование должно быть направлено на диагностирование сформированных образовательных результатов по модулю и определение умения ориентироваться в межпредметном поле модуля [33].

Портфолио является наиболее приближенным к реальному оцениванию индивидуальных оценок. Оно ориентировано не только на оценивание процесса, но и на процесс самооценки. Разработка обучающимися собственной папки работ может способствовать достижению таких целей, как: формирование самооценки и внешней оценки, развитие профессиональных навыков, углубленный подход к обучению [34].

Технологически процесс проектирования оценочных средств включает следующие этапы. Изначально необходима разработка матрицы соответствия. Составляется паспорт компетенций. Планируется комплекс образовательных продуктов и методических указаний по их разработке. Затем необходимо выявить качественные и количественные критерии результативности образовательных продуктов, отражающих достижение запланированных компетенций. После этого необходимо скомпоновать все контрольно-измерительные материалы в единый комплект оценочных средств [35].

Деятельностно-компетентный подход выступает эффективным средством активизации образовательного процесса, приобретения ключевых и профессиональных компетенций при условии прозрачности и критериальности системы оценивания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Колдина М.И. Проектирование оценочных средств при реализации основной образовательной программы: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4(17)

граммы высшего профессионального образования нового поколения // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2015. № 5. С. 41-45.

2. Гладкова М.Н., Гладков А.В. Реализация компетентностного подхода в системе военно-профессиональной подготовки курсантов // Материалы II Всероссийской научно-практической конференции: Социальные и технические сервисы: проблемы и пути развития. - Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина, 2015. - С. 14-17.

3. Гаврилова М.И. Реализация компетентностного подхода в подготовке преподавателей технических вузов // Карельский научный журнал. 2012. № 1. С. 7-9.

4. Слесарев Ю.В. Разработка модели обучения студентов в вузе на основе компетентностного подхода // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. № 7 (11). С. 163-168.

5. Кондаурова И.К. Перспективы организации профессиональной подготовки будущих учителей // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2015. № 3 (12). С. 25-27.

6. Сысоева Ю.Ю. Проектная методика в контексте компетентностного подхода при обучении иностранному языку студентов неязыкового вуза // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 3 (12). С. 69-71.

7. Зубков А.Ф., Пономарёва Н.В., Захарова Т.В. Роль и значение профессиональных компетенций специалиста с высшим образованием в его успешной профессиональной деятельности // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. № 4. С. 127-132.

8. Беляева Е.Н. Формирование профессиональных компетенций учителя в процессе повышения квалификации // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 1. С. 39-41.

9. Третьякова Е.М. Реализация компетентностного подхода в системе практикоориентированного обучения // Карельский научный журнал. 2014. № 4. С. 88-90.

10. Третьякова Е.М., Одарич И.Н. Оценка профессиональных компетенций студентов в вузе // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 4 (13). С. 120-123.

11. Гирка И.В. Формирования профессиональной компетентности у будущих учителей информатики в процессе профессиональной подготовки // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 2 (11). С. 42-45.

12. Ваганова О.И., Царева О.С. Выбор оценочных средств результатов подготовки бакалавров профессионального обучения/О.И. Ваганова, О.С. Царева// Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2015. № 4 (48). С. 30-37.

13. Прохорова М.П., Шкунова А.А. Особенности инновационной деятельности педагога в условиях модернизации педагогического образования // Международный журнал экспериментального образования. 2016. №1. С.106-109.

14. Ваганова О.И., Ермакова О.Е. Системно-деятельностный подход в развитии профессионально-педагогического образования // Вестник Мининского университета. 2014. № 4 (6). URL: http://www.mininuniver.ru/mediafiles/u/files/Nauch_deyat/Vestnik/2014-12-4/Vaganova_OI_Ermakova_OE.pdf

15. Костылев Д.С., Костылева Е.А., Кутепова Л.И. Организация информационной среды в системе дополнительного профессионального образования в условиях дистанционного обучения/Д.С. Костылев, Е.А. Костылева, Л.И. Кутепова//Перспективы науки. -2015. -№ 4 (67). -С. 23-25.

16. Лапшова А.В. Профессиональная подготовка бакалавров в условиях модернизации вуза//Вестник Мининского университета. 2013. № 2 (2). С. 15

17. Гладкова М.Н. Интегративно-дифференцированное содержание профессионально-педагогического образования: Монография.-Н.Новгород: Изд-во ВГИПА,2004.-109с.

18. Инженерно-педагогическое образование:

Методология, теория, практика: Монография. Под ред. С.М.Марковой.-Н.Новгород: ВГИПУ, 2008.-225 с.

19. Прохорова М.П. Подготовка педагогов профессионального обучения к инновационной деятельности в вузе // Автореф. дисс... канд.пед.наук: 13.00.08. ВГИПА. Н. Новгород, 2008.

20. Кутепова Л.И. Дидактические условия формирования профессиональных компетенций//Современные тенденции развития технолого-экономического образования. Н. Новгород, 2014. С. 32-39.

21. Кутепов М.М. Технология формирования профессиональных умений у будущих специалистов в области физической культуры: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук/Нижний Новгород, 2003. 24 с.

22. Прохорова М.П., Петровский А.М. Социальное партнерство как механизм инновационного развития профессионального образования // Интернет-журнал Науковедение. 2015. Т. 7. №5 (30). С.221.

23. Кутепов М.М., Кутепова Л.И., Никишина О.А. Корпоративная культура студенческого спорта
Современные наукоемкие технологии. 2016. № 1-1. С. 129-132.

24. Соколов В.М., Угодчикова Н.Ф., Алешугина Е.А., Лошкарева Д.А. Компетентностно-ориентированное совершенствование дополнительной языковой образовательной программы в техническом вузе. Монография/ Нижний Новгород, 2013. 186с.

25. Угодчикова Н.Ф., Алешугина Е.А., Лошкарева Д.А. О современных подходах к совершенствованию иноязычной подготовки в магистратуре. В сборнике: Профессиональное лингвообразование. Материалы девятой международной научно-практической конференции. Уварова Наталья Львовна, Рыбалко Татьяна Григорьевна. Нижегородский институт управления, 2015. С. 314-316.

26. Исмагилова Э.Ф. Анализ оценочных систем и оценочных шкал, используемых в России и в общей мировой практике // Карельский научный журнал. 2013. № 4. С. 74-76.

27. Салихова Д.Ч. К вопросу о понятии профессиональной деятельности как основном признаке оценочной деятельности // Актуальные проблемы экономики и права. 2015. № 3. С. 150-156.

28. Исмагилова Э.Ф. Тестовая форма оценивания учебных достижений в современном образовании: преимущества и недостатки // Карельский научный журнал. 2014. № 1. С. 59-60.

29. Таранцева К.Р., Пятирублевый Л.Г., Моисеев В.Б. Информационно-дидактические основы образовательного тестирования // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2012. № 3 (07). С. 180-190.

30. Гаврилова М.И. Критериально - ориентированные тесты в педагогической диагностики для определения системности знания у бакалавров пищевых производств // Карельский научный журнал. 2014. № 3. С. 24-26.

31. Пономарёва Н.В., Новичкова Т.Ю., Видманова Т.П. Использование тестирующих программ в процессе обучения высшей математике // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. № 4. С. 245-249.

32. Гладков, А.В. Моделирование профессионального обучения курсантов в условиях военно-инженерного вуза/А.В. Гладков: Дисс.. канд. пед. наук: 13.00.08 Н.Новгород, 2006. -147 с.

33. Макарова А. Н. Профессиональное развитие личности (профессиологический аспект): учебное пособие для вузов по специальности 050501. Новгород, 2006.

34. Ваганова О.И., Хижная А.В., Костылева Е.А., Костылев Д.С. Портфолио как инструмент оценки достижений студентов // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – № 4 (часть 4)

35. Медведева Т.Ю. Возможности применения

информационных технологий в процессе профессионального самоопределения будущего специалиста сферы искусства и культуры [Электронный ресурс] / Т.Ю.Медведева, В.Б.Марик // Вестник Мининского университета. – 2015. – № 1.–URL:http://www.mininuniver.ru/scientific/scientific_activities/vestnik/archive/1-9

УДК 378.4

ПОЛИКУЛЬТУРНЫЕ ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СТУДЕНТОВ
В ПРОСТРАНСТВЕ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

© 2016

Васильева Эльмира Раисовна, старший преподаватель

*Уфимский Государственный Нефтяной Технический Университет, филиал в г. Октябрьский
(452600, Россия, Башкортостан, Октябрьский, ул. Девонская, 54 а, e-mail: elmira-vasilyeva@mail.ru)*

Аннотация. В статье рассматривается феномен поликультурных ценностных ориентаций студентов в пространстве технического вуза в контексте проблематики трех взаимосвязанных аспектов: гуманизации и гуманитаризации высшей технической школы; идей и концепции поликультурного образования; концепции компетентностного подхода в образовании. Определено понятие «поликультурные ценностные ориентации», под которыми автор рассматривает регулятор компетентностного поведения, включающий в себя систему ценностей и социальных установок личности и выступающий как мотивационный фактор социального поведения личности (необходимый как на уровне обучения в вузе, так и осуществления коммуникации с партнерами из других стран в профессиональном и бытовом контексте в будущем). Выявлена роль поликультурных ценностных ориентаций для студентов технических вузов как будущих представителей инженерных профессий. В качестве структурных компонентов содержания поликультурных ценностных ориентаций современного инженера возможно выделение таких, как: гуманистическое мировоззрение, личностно – культурное самоопределение, этнотолерантность, многокультурная идентичность, диалогичность мышления и др. Феномен поликультурных ценностных ориентаций студентов в пространстве современного технического вуза целесообразно рассматривать в русле проблематики трех его взаимосвязанных контекстов: гуманизации и гуманитаризации высшей технической школы; идей и концепции поликультурного образования; концепции компетентностного подхода к образованию.

Ключевые слова: поликультурные ценностные ориентации, пространство технического вуза, гуманизация и гуманитаризация образования, поликультурное образование компетентностный подход, высшее инженерное образование, структурные компоненты поликультурных ценностей.

MULTICULTURAL VALUE SYSTEM OF STUDENTS IN THE SPACE
OF TECHNICAL UNIVERSITY

© 2016

Vasilyeva Elmira Raisovna, senior lecturer

*Ufa State Petroleum Technological University, Oktyabrsky Department
(452600, Russia, Bashkortostan, Oktyabrsky, 54a Devonskaya st., e-mail: elmira-vasilyeva@mail.ru)*

Abstract. The article deals with the phenomenon of multicultural value system of students in the space of a technical university in the context of the problems of three interrelated aspects: humanization and humanitarization of higher technical school; ideas and concepts of multicultural education; the concept of competency building approach in education. Here the concept of “multicultural value system” is defined which the author considers to be the control of the competence of conduct including a system of values and social setting of a person and acting as a motivational factor in the social behavior of a person (necessary both in the process of teaching at the university and communicating with partners from other countries in professional and everyday context in the future). The role of multicultural value system for students of technical universities as the future representatives of the engineering professions is determined. In the capacity of the structural components of multicultural value system content of modern engineer there can be emphasized the following: humanistic worldview, personal – cultural identity, ethnotolerance, multicultural identity, dialogueness of mentality and others. There is a good reason to consider the phenomenon of multicultural value system of students in the space of a modern technical university in line with the perspective of its three interrelated contexts: humanization and humanitarization of the higher technical school; ideas and concepts of multicultural education; the concept of competence-based approach to education.

Keywords: multicultural values, the space of a technical university, humanization and humanitarization of education, multicultural education, competency building approach, higher engineering education, structural components of multicultural values.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Поликультурные ценностные ориентации определяются А. Брагиной как элементы внутренней структуры личности, реализующие позитивные отношения к образцам культуры и позволяющие ей устанавливать толерантные взаимоотношения с представителями иных культурных групп [1, с. 13-14].

И далее обнаруживаются поликультурные ценностные ориентации в характере когнитивных, аффективных поведенческих реакций личности на окружающую действительность и проявляются в межличностных отношениях.

На наш взгляд, поликультурные ценностные ориентации – это регулятор компетентностного поведения, включающий в себя систему ценностей и социальных установок личности и выступающий как мотивационный фактор социального поведения личности (необходимый как на уровне обучения в вузе, так и осуществления коммуникации с партнерами из других стран в профессиональном и бытовом контексте в будущем).

Известно, что для каждой определенной профессиональной группы характерен свой смысл деятельности, своя система ценностей [2, с. 136].

Постановка задания. Современный технический

вуз в условиях Башкортостана представляет собой поликультурное пространство, в котором непосредственно взаимодействуют представители различных этносов. Такое пространство определяется как условиями культурного многообразия региона, разнообразным этническим составом населения, так и процессами интернационализации (набор иностранных студентов, организация обменных программ, а также индивидуальная студенческая мобильность).

Следует указать, что проблемы гуманизации и гуманитаризации высшей технической школы широко обсуждались теоретиками, практиками, общественностью еще в конце XX века. В то время, по мнению многих исследователей, проблемы гуманизации и гуманитаризации образования в целом, и инженерно-технической в том числе, обозначились в связи с постановкой задач реформирования системы образования, обусловленных качественными изменениями российского общества в постсоветское время.

Подчеркнем, что, несмотря на выделение самой проблемы, четкой концепции гуманитаризации технического вуза и инженерного образования разработано не было, и многие вопросы гуманитарной подготовки специалистов остались тогда и остаются сегодня малоисследованными и дискуссионными.

Изложение основного материала исследования пол- ным обоснованием полученных научных результатов.

Внимание к данной проблеме в XXI веке связано с такими факторами, как:

- наглядное проявление недостатков высшего техни- ческого образования, выражающееся в идеализации су- губо профессиональной направленности обучения. Как указывает М. Смирнова, «разрыв между специальной и гуманитарной подготовкой студентов ведет к обедне- нию духовного и культурного уровня специалиста, про- являющегося в ограниченности культурного кругозора, обедненной духовности, неустойчивости морально- нравственных качеств личности» [3, с. 2];

- переживание человечеством сложнейшего перехода от техногенной культуры, технократических принципов в области науки и образования к этике одухотворенной цивилизации и обострившейся сегодня потребностью в гуманизации и гуманитаризации образования на ми- ровоззренческом, идеологическом, структурно-содер- жательном, технологическом, дидактическом и других уровнях [4, с. 45].

Ю. Ветров и А. Ивашкин считают, что гуманитар- но - гуманистические основы инженерной деятельности «не очевидны в современном все еще технократическом мире, достаточно ущербном с точки зрения представле- ний о полноте человеческого бытия. Но, как это ни парадоксально, они-то и составляют душу инженерной профессии, ее сердцевину. А это значит, что инженер – профессия гуманистическая, другими словами, она об- ращена к человеку как целостности» [4, с. 46].

При этом, как указывают исследователи, необходимо учитывать, что инженерная гуманитарность или техни- ческая гуманитарность представляет собой более слож- ные формы, чем традиционная гуманитарная рациональ- ность.

В одном из первых философско-социологических исследований проблем гуманитаризации и гуманизации высшей школы и гуманитарной подготовки будущих инженеров И. Орешниковым были выделены значимые для нашего исследования моменты: сложность и ком- плексность самой проблемы гуманитарной культуры и инженерной деятельности; выделение в гуманитарной культуре как единой и целостной системе таких струк- турных элементов как культура мышления, культура чувств, культура языка и речи, культура общения и пове- дения, культура общественно-исторического самосозна- ния; понимание общечеловеческого, смысложизненного характера гуманитарно-культурных ценностей, пред- ставляющих собой единство рационального и чувствен- но - эмоционального, сущего и должного; и, наконец, рассмотрение самой значимости гуманитарной культу- ры для инженера, представляющей собой не узкое, част- ное, чисто личностное, а широкое социальное и профес- сиональное значение, то есть гуманитарная культура для инженера – это необходимый элемент и существенный показатель его интеллигентности, профессионализма и компетентности [5, с. 3].

Не вдаваясь в более детальный анализ проблем гу- манитарной культуры и инженерной деятельности, от- метим следующие моменты:

- во-первых, это некоторая недооцененность самой про- блемы в прошлом, и ее в большей мере (как показывает сегодняшняя ситуация) упреждающе - практический ха- рактер, а не кажущийся отвлеченно - надуманный (как давний спор между «физиками» и «лириками»);

- во-вторых, это усугубление проблем гуманизации и гуманитаризации на уровне института образования и гуманитарной подготовки в пространстве технического вуза, которые связаны сегодня с влиянием таких тен- денции и мировых явлений как глобализация, взаимная интеграция, мультикультурализм, полиэтничность, со- циальная мобильность, взаимопроникновение культур, информатизация и компьютеризация, приводящие к постепенному исчезновению культурных и этнических

границ [6], которые, по мнению специалистов, оказыва- ют как отрицательное, так и положительное влияние на концептуализацию и материализацию идей и вопросов, касающихся системы образования [7, с. 14].

Одновременно имеет место переход на ФГОС ВПО, а затем и новые ФГОС ВО (Приказ Минобрнауки России № 1170, утв. 20.10.2015), предусматривающих суще- ственное изменение структуры преподавания.

Важно подчеркнуть, что идеи гуманизации и гума- нитаризации технического образования представляют собой теоретическую основу поликультурного образо- вания, которое, в свою очередь, является условием фор- мирования поликультурных компетентностей.

Проблемы поликультурного образования и компе- тентного подхода в пространстве технического вуза рассматриваются современными исследователями мно- гопланово. Так, сегодня, уделяется внимание проблемам межэтнического взаимодействия молодежи в полиэтнич- еской среде вуза (наличие межэтнической напряженно- сти в студенческой среде, проявление на бытовом уров- не этноцентризма, принижения в личностном общении ценностей иной культуры, мелкие оскорбления на наци- ональной почве представителей другого этноса и др.) [8]; вопросам формирования межкультурной компетенции [9-12], и корпоративной компетенции студентов [13-16], проблемам развития студента как человека культуры в условиях воспитания в техническом вузе [17]; вопросам развития коммуникативной креативности студентов в процессе межкультурной коммуникации [18]. Можно выделить рассмотрение таких проблем как раскрытие организационно-педагогических условий развития сту- дента, его потенциала, для обучения и воспитания кон- курентоспособного специалиста технического профиля на мировом рынке труда и обозначения факторов, спо- собствующих развитию у студента технического вуза качеств личности, характеризующих его как человека культуры [19], а также выделенную многими специали- стами проблему сложившегося противоречия, а именно требований современной образовательной ситуации и педагогических реалий, с одной стороны, учитывать в образовании этнокультурный фактор, а с другой, – соз- дание условий для познания культуры других народов, интеграции с мировым культурно-образовательным пространством, воспитания толерантных отношений между людьми, принадлежащих к различным этносам, конфессиям, расам [20-24].

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления

Собственно приведенная проблематика исследова- ний в той или иной мере согласуются с предлагаемым видением исключительной актуальности такого аспекта в процессе подготовки современного инженера как фор- мирование поликультурных ценностных ориентаций, представляющих собой аксиологический компонент в структуре поликультурных компетентностей.

Специально выделим тот факт, что, несмотря на су- ществование различных структурно - содержательных характеристик поликультурной компетентности, аксио- логический компонент в них является базовым и присут- ствует в том или ином виде.

Нет необходимости детально рассматривать суще- ствующие структуры, приведем лишь определенные со- держательные компоненты, это:

- культурно - знаниевый, социокультурный, рефлек- сивно - творческий (личностный) [25];

- мотивационно - ценностный, когнитивный, дея- тельностный, эмоциональный [26];

- профессиональный, культурологический, личност- ный [27];

- когнитивный, мотивационно-ценностный, деятель- ностный [28] и др.

Дальнейшее рассмотрение проблем поликультурных ценностных ориентаций в пространстве технического вуза предполагает анализ следующих вопросов, а имен-

но особенностей педагогических условий их формирования, а также выявление их зависимости как от уровня коммуникативных умений, так и специальных знаний.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Брагина А.Д. Развитие поликультурных ценностных ориентаций будущих переводчиков в современном языковом образовании / А. Д. Брагина // Фундаментальные исследования. – 2011. – № 4. – С. 11-17.

2. Кожухметова К. Ж. Научно-методические основы поликультурного образования и организации воскресных школ Республики Казахстан / К. Ж. Кожухметова, М. С. Юнусова. – Алматы, 2006. – 96 с.

3. Садчикова Я. В. Формирование межкультурной компетентности студентов в процессе обучения иностранному языку в техническом вузе: дис. ... канд. пед. наук / Я. В. Садчикова. – Пенза, 2009. – 181 с.

4. Ветров Ю. Гуманизация и гуманитаризация инженерного образования / Ю. Ветров, А. Ивашкин // Высшее образование в России. – 2006. – № 1. – С.45-46.

5. Климов Е. А. Общечеловеческие ценности глазами психолога-профессововеда / Е. А. Климов // Психологический журнал. – 1993. – Т.24. – № 4. – С.136.

6. Алексеев И. В. Основы функционирования и роль в экономике России международных франчайзинговых сетей / И. В. Алексеев, Е. В. Рибокене // Вестник Московского университета им. С.Ю. Витте. Серия 1: Экономика и управление. – 2014. – № 4 (10). – С. 82-85.

7. Сарапулова А.В. Развитие коммуникативной креативности студентов технического вуза в процессе межкультурной коммуникации: дис. ... канд. пед. наук / А. В. Сарапулова. – Магнитогорск, 2014. – 230 с.

8. Грогуленко Н. В. Поликультурное образование как профилактика межэтнических конфликтов в процессе подготовки специалистов для нефтегазовой отрасли (на примере студентов ФГБОУ ВПО УГНТУ Г. УФА) / Н. В. Грогуленко, Э. С. Гареев // Электронный научный журнал «Нефтегазовое дело». – 2014. – №3. Режим доступа: <http://www.ogbus.ru>

9. Пробин П. С. Поликультурное образование как социально-педагогическое явление в контексте проблематики межкультурной коммуникации / П. С. Пробин // Человек и культура. – 2015. – № 1. – С.1-21.

10. Жесткова Е.А. Формирование межкультурной компетенции в условиях диалога культур // Самарский научный вестник. 2015. № 1 (10). С. 77-80.

11. Зиятдинова Ю.Н., Валеева Р.С., Сулейманова А.А. Развитие межкультурной коммуникативной компетенции в системе высшего профессионального образования Китая: исторический экскурс // Карельский научный журнал. 2014. № 1. С. 66-68.

12. Барбелко Н.С. Межкультурная коммуникация как средство воспитания межкультурной толерантности // Карельский научный журнал. 2013. № 1. С. 8-11.

13. Смирнова М.И. Гуманитарные дисциплины в негуманитарных вузах: поиск оптимальных моделей преподавания / М. И. Смирнова // Медицина и образование в Сибири. – 2010. – № 2. – С. 1-7.

14. Иванова Т.Н. Оценка персоналом эффективности корпоративного обучения // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 2 (11). С. 143-149.

15. Беляк Т.А. Корпоративная культура в условиях трансформаций социально-трудовых отношений в Украине // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2014. № 3. С. 10-12.

16. Кирдянова А.А. Корпоративная культура педагогического коллектива образовательного учреждения // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2015. № 2 (18). С. 19-22.

17. Деречин А.О. Структурно-содержательная характеристика поликультурной компетентности старшеклассников / А. О. Деречин // Вестник Шадринского государственного педагогического института. – 2013. – №1(17). Режим доступа: <http://shgpi.edu.ru/nauka/vestnik->

shgpi/

18. Плахина Л. Н. Организационно-педагогические условия формирования конкурентноспособной личности студентов технического вуза / Л. Н. Плахина, Е. В. Вострокнутов, Ю. А. Дианова // Политематический сетевой электронный журнал Кубанского государственного аграрного университета. – 2011. – № 72. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru>

19. Орешников И.М. Гуманитарная культура и инженер / И. М. Орешников. – Уфим. нефт. ин-т, 1992. – С. 3.

20. Жукова О.Г. Развитие студента как человека культуры в условиях поликультурного воспитания в техническом ВУЗе: дис. ... канд. пед. наук / О. Г. Жукова. – Казань, 2009. – С. 249.

21. Апанасюк Л.А. Психолого-педагогический аспект преодоления ксенофобии среди молодежи // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 2. С. 5-10.

22. Ефимова Д.В., Макаров П.С. Толерантные установки в педагогической среде: ожидания и реальность // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. № 8 (12). С. 72-78.

23. Шевцов А.М. Манипулирование толерантностью как компонент информационной войны // Карельский научный журнал. 2014. № 1. С. 75-77.

24. Апанасюк Л.А. Педагогическая эффективность преодоления ксенофобии в молодежной среде // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 3. С. 10-15.

25. Данилова Л.Ю. Формирование поликультурной компетентности студентов / Л. Ю. Данилова // Учитель. – 2007. – № 3. – С. 12-15.

26. Гусев Д.А. Либерализм, православие и национальная идея в условиях переходного периода и кризиса современного российского общества / Д. А. Гусев // Философская мысль. – 2015. – № 2. – С.25-62.

27. Васютенкова И.В. Развитие поликультурной компетентности учителя в условиях последипломного педагогического образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук / И. В. Васютенкова. – СПб., 2006. – 27с.

28. Гомонова Т.Д. Сущность и структура поликультурной компетентности / Т. Д. Гомонова // Вестник Адыгейского государственного университета. – 2012. – №2. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru>.

УДК 378.14

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ: КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД. ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ РЕАЛИЗАЦИИ

© 2016

Вопяшина Светлана Михайловна, кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой «Теория и практика перевода»

Кириллова Анна Валентиновна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Теория и практика перевода»

*Тольяттинский государственный университет
(445020, Россия, Тольятти, ул. Белорусская, 14, e-mail: droplet@list.ru)*

Аннотация. Внедрение компетентностной модели образования требует от вузов пересмотра устоявшихся принципов организации учебного процесса. Вузы, сообразуясь с федеральным государственным образовательным стандартом по направлению подготовки, требованиями рынка труда, ориентируясь на лучшие образцы российской и мировой систем образования, вырабатывают свой образовательный стандарт. Обучение иностранному языку в большинстве вузов традиционно строится на принципах, заложенных еще советской системой образования. Основную цель преподаватели видят в том, чтобы научить студента читать и переводить иноязычную литературу по специальности. На это вузом выделяется относительно небольшое количество часов на аудиторную работу, для реализации этой цели создаются учебно-методические материалы, основанные на традиционных методиках преподавания иностранного языка, и т.п. Необходимость формирования иноязычной коммуникативной компетенции требует изменения целей, форм, методов, содержания обучения, т.е. перестройки всего процесса обучения иностранному языку. Вуз вправе решить, какой уровень владения иностранным языком должны иметь его выпускники и в соответствии с этим определить основную цель формирования иноязычной коммуникативной компетенции. Ориентация вуза на высокий уровень сформированности этой компетенции влечет за собой такие изменения как увеличение часов на изучение языка, введение входного тестирования для формирования учебных подгрупп по принципу гомогенности в отношении исходного уровня языка, промежуточного и итогового тестирования для проверки качества подготовки, модуляризации учебного процесса под задачи профессиональной иноязычной коммуникации и т.д.

Ключевые слова: компетентностная модель, иноязычная коммуникативная компетенция, проектирование основной образовательной программы, разноуровневая подготовка, модульное обучение.

FOREIGN LANGUAGE TRAINING IN NON-LINGUISTIC HIGH SCHOOL: COMPETENCE APPROACH. BASIC PRINCIPLES OF IMPLEMENTATION

© 2016

Vopiyashina Svetlana Mikhailovna, candidate of philological sciences, associate professor, head of Department «Theory and Practice of Translation»

Kirillova Anna Valentinovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor, associate professor of Department «Theory and Practice of Translation»

*Togliatti State University
(445020, Russia, Togliatti, st. Belorusskaya, 14, e-mail: droplet@list.ru)*

Abstract. The introduction of the competence-based model of education requires the universities to review the established principles of the educational process. In accordance with the federal state educational standards, labor market requirements, focusing on the best examples of Russian and world educational systems high schools develop their own educational standard. Learning a foreign language in most universities is traditionally based on the principles laid down by the Soviet education system. The main purpose of tutors is teaching the students to read and translate foreign language literature within their specialization. Usually the amount of in-class work hours at the university is relatively small. To achieve this goal educational learning materials based on traditional methods of foreign language teaching are being created. The need for the formation of foreign language communicative competence requires a change in the objectives, forms, methods, training content, i.e. rebuilding of the entire foreign language teaching process. The university has the right to decide what level of language proficiency should its graduates have, and according to this to determine the main purpose of the foreign language communicative competence formation. Focusing on the high level of language proficiency entails from the university such changes as an increase in language training hours, using entrance tests for making the educational subgroups according to the principle of homogeneity (with respect to the source language level), intermediate and final testing to verify the quality of training, modularization of the educational process to professional foreign language communication problems, etc.

Keywords: competence-based model, foreign language communicative competence, working out the basic educational program, multi-level training, modular training.

Современное высшее образование исходит из того, что выпускник высшей школы должен обладать всеми необходимыми компетенциями для решения профессиональных задач. Вузам же дана определенная самостоятельность в построении образовательной программы с тем, чтобы они могли достаточно быстро и гибко реагировать на потребности работодателей, на потребности изменяющегося рынка труда и формировать у студентов заданные компетенции с учетом этих потребностей. Ориентируясь, таким образом, с одной стороны на требования государства к подготовке выпускников высшей школы, сформулированные во ФГОСах, с другой стороны на заказ рынка труда, вузы должны выстраивать образовательные программы так, чтобы в конечном итоге выполнять социальный заказ по подготовке кадров для экономики страны на качественном уровне.

Одной из важнейших компетенций, заданных ФГОСом, является «способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностран-

ном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия» [1]. Компетенция, как мы видим, сформулирована достаточно широко, поскольку устная и письменная коммуникация включает в себя самые разные жанры коммуникативного взаимодействия, а межличностная и межкультурная коммуникация охватывает самые разные коммуникативные ситуации – от общения с официантом где-нибудь за рубежом до проведения переговоров с иностранными партнерами.

Вузу, проектирующему ту или иную образовательную программу, следует решить, какого уровня языковая подготовка требуется выпускнику. О том, что вузы столкнулись с проблемой организации обучения иностранному языку в контексте компетентностной модели подготовки специалистов, свидетельствует анализ сайтов учебных заведений, на которых выложены рабочие программы дисциплин или их аннотации. В программе, например, заявляется, что студент должен научиться свободной устной и письменной речи (согласно ком-

петенции ФГОС), а аудиторных часов на иностранный язык выделяется крайне мало. Возникает вопрос, с помощью каких методов, возможно новых технологий, можно научить студента свободно выражаться на иностранном языке при минимуме аудиторной работы. Или как обучить речи, если в содержании программы все внимание сосредоточено на изучении грамматических форм и запоминании слов?

Новый подход к обучению иностранному языку требует полного переосмысления процесса обучения студентов. Преподаватели, безусловно, понимают это, поэтому в научной литературе появилась масса статей, в которых находят отражение поиск преподавательского сообщества новых подходов к организации процесса обучения иностранному языку ([2, 3]). Это самые разные работы: в одних описывается опыт применения новых технологий ([4-7]), другие сосредоточены на формировании конкретных речевых умений и навыков [8], в третьих исследуется трансформация профессиональной компетентности преподавателя ([12-15]), в четвертых анализируются принципы отбора языкового материала ([9, 10]) и мн.др. ([4, 11, 16-30]). Идет активное осмысление структуры, содержания, качества преподавания иностранного языка в высшей школе в современных условиях.

Настоящая статья представляет собой попытку обобщения принципов построения процесса обучения иностранному языку в контексте компетентностно-ориентированного образования на основе опыта реализации новой модели в Тольяттинском государственном университете. Как нам представляется, следующие принципы должны быть приняты во внимание при проектировании новой модели основной образовательной программы, включающей подготовку по иностранному языку:

1. *Компетентностный или практикоориентированный подход* задает общую рамку изменений. Вузы должны определиться, какой объем коммуникативных задач на иностранном языке должен решать его выпускники: максимально достижимый уровень – свободное владение языком в профессиональной и бытовой межличностной и межкультурной коммуникации. Возможны различные варианты с некоторым ограничением списка коммуникативных задач и ситуаций, в которых выпускник должен применять иностранный язык, например, встреча иностранных партнеров, заказ гостиницы в другой стране в рамках командировки, составление делового письма и т.п. Такой коммуникативно-функциональный подход позволяет сосредоточиться на некотором заданном уровне формирования коммуникативной компетенции, если вуз не находит возможности или не считает нужным готовить специалистов со свободным иностранным языком, поскольку такая подготовка дорого стоит и требует большой отдачи как от преподавателей так и от студентов.

2. Компетентностный подход, безусловно, диктует необходимость введения *разноуровневой подготовки* по иностранному языку. Традиционно языковые подгруппы формируются в вузах формально: одна учебная группа 25-30 человек делится пополам, в последнее время многие вузы в целях оптимизации расходов отказываются и от такого деления. При формировании групп и подгрупп студентов не тестируют, не выявляют уровень владения иностранным языком, в результате в одной группе оказываются студенты порой с самым разным уровнем подготовки. Совместно решать коммуникативные задачи таким студентам оказывается крайне затруднительно, а порой и невозможно, а преподаватель в таких случаях, как правило, отказывается от коммуникативного подхода и сводит всю работу к работе с текстом, который надо прочитать и перевести. Это позволяет провести занятие со всей группой, а не с отдельными студентами. Разница только в том, что одни переводят быстро и без словаря, другие долго со словарем или с электронным переводчиком. Затем перевод проверяется в аудитории. Обучать

коммуникативному взаимодействию в устной и письменной формах можно студентов с приблизительно одинаковым исходным (на момент начала обучения в вузе) уровнем языка. Принцип разноуровневой подготовки по и иностранному языку тесно связан с *принципом использования передового международного опыта*.

3. Для ранжирования студентов по уровням удобно пользоваться Общеввропейской шкалой владения иностранным языком (Common European Framework of Reference, *CEFR*) [31], которая получила широкое распространение и которая позволяет с достаточно высокой степенью точности определить, каков уровень сформированности языковой компетенции у студента в начале обучения, в конце обучения и на каждом из промежуточных этапов. Введение входного тестирования и формирование подгрупп для изучения языка в соответствии с уровнем владения иностранным языком создают трудности организационного и методического характера: тесты необходимо разрабатывать и желательнее, чтобы это были не просто лексико-грамматические тесты, а тесты по всем речевым навыкам – чтению, аудированию, говорению, письму – или большинству из них; необходимы технические и кадровые ресурсы для организации процесса тестирования и т.п. Но без этого не обойтись, если вуз ставит задачу подготовки выпускника, обладающего коммуникативной иноязычной компетенцией.

4. *Принцип модульного построения основной образовательной программы*. Несмотря на то, что ФГОС прямо не задает профессиональной направленности содержания обучения иностранному языку (см. формулировку компетенции ФГОС выше, иноязычная коммуникативная компетенция рассматривается как общекультурная), в педагогическом сообществе считается, что владение языком должно быть связано с будущей профессиональной деятельностью [32]. Практика показывает, что основное большинство студентов, поступающих, например, на технические направления, имеют невысокий уровень иностранного языка, А1-А2 общеевропейской шкалы. Эффективная профессиональная коммуникация на иностранном языке (восприятие на слух, чтение специальных текстов, свободное говорение на профессиональные темы, тем более письмо на иностранном языке) предполагает достаточно свободное владение языком, уровня В2. В связи с чем считаем, что при проектировании обучения иностранному языку следует предусмотреть модуль общего иностранного языка, модуль делового иностранного языка, модуль профессионального иностранного языка. Модуль общего иностранного позволит повысить общий уровень владения языком, тогда как в рамках делового и профессионального можно как повышать общий уровень владения языком, так и развивать коммуникативную компетенцию в коммуникативных ситуациях, моделирующих будущую профессиональную деятельность.

5. *Принцип применения современных образовательных технологий* предполагает использование всех возможностей не только традиционного обучения, но и дистанционного обучения, использования электронных тренажеров, современных средств коммуникации – форумов, блогов и т.п. Особое место отводится, конечно, интерактивным методам обучения. Формировать и проверять компетенцию следует только в деятельности, смоделированной или по возможности реальной.

6. *Принцип актуальности учебно-методических материалов*. Большинство из ранее написанных для студентов неязыковых направлений подготовки учебников и учебно-методических пособий не отвечают новому подходу к преподаванию иностранного языка. Пособия нового образца должны создаваться на основе принципов коммуникативно-деятельностного обучения с использованием современных образовательных технологий. Тексты профессионального и общеделового содержания следует отбирать из реальной практики. Так, студент должен не знать или иметь общее представление

ние о том, как пишется резюме на английском языке или как следует проходить собеседование в иностранной компании, а должен в смоделированных ситуациях написать резюме, пройти собеседование, написать деловое письмо и т.п. Речь идет о так называемом контекстном обучении.

7. *Принцип временной затратности.* Точно высчитать, сколько времени требуется для того, чтобы овладеть иностранным языком не представляется возможным. Это зависит и от индивидуальных способностей каждого, от мотивации или степени заинтересованности изучающего иностранный язык, от качества преподавания и других факторов. Специалисты Кембриджа утверждают, что для того, чтобы достичь самого высокого уровня С2 при изучении английского языка потребуется затратить на занятия не менее 1000-1200 часов, для достижения уровня В2 необходимо не менее 500-600 часов [31]. Этот фактор важно учитывать при проектировании обучения иностранному языку. Если цель – свободное владение языком, значит, вуз должен быть готов выделить в учебном плане соответствующее количество аудиторных часов на изучение языка. Если же часов на изучение мало, значит и цели должны быть заявлены скромнее.

8. *Принцип контроля.* Уровень сформированности компетенции подлежит оценке [33]. Если вуз нацелен на подготовку специалистов с высоким уровнем владения языком и выделяет иностранному языку значительное место в учебном плане, оценка проводится не только в конце всего периода обучения иностранному языку, но на каждом этапе, во-первых, для того, чтобы оценить работу студента в семестре и на этом основании выставить зачет или экзамен, во-вторых, для того, чтобы перевести студента на каждом этапе обучения на другой уровень. Например, при входном тестировании один студент показывает уровень А1 общеевропейской шкалы, после года обучения А2, другой имеет на входе А1 и через год А1, на следующий учебный год студенты зачисляются в разные группы в соответствии с продемонстрированным уровнем.

9. *Принцип взаимосвязи и взаимообусловленности принципов проектирования образовательной программы.* Каждый из вышеназванных принципов следует рассматривать во взаимосвязи с другими. Если цель программы – подготовка выпускника со свободным владением иностранным языком, то в учебном плане должно быть выделено большое количество часов на аудиторную работу, должны быть выделены и последовательно распределены по семестрам модули языковой подготовки: общий, деловой или профессиональный язык, языковые группы должны быть сформированы на основании входного тестирования и т.д. Если же вуз не обладает необходимыми ресурсами или не видит необходимости в своем образовательном стандарте уделять большое значение иноязычной коммуникативной компетенции выпускников, то можно снизить требования к уровню владения иностранным языком и, как следствие изменятся и другие параметры.

Необходимость формирования коммуникативной иноязычной компетенции в современном вузе требует инновационного подхода к проектированию образовательного процесса. Готовых ответов на вопросы, возникающие при подготовке основных образовательных программ, нет. Новые модели создаются, апробируются, выявляются их слабые и проблемные места, находятся удачные решения. Как нам представляется, названные выше принципы являются базовыми ориентирами при построении таких моделей, позволяют выстраивать их системно. Каждый из них требует дальнейшего более детального рассмотрения как по отдельности, так и в совокупности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Приказ Минобрнауки России от 12.03.2015 N 207 «Об утверждении федерального государственного обра-

зовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 09.03.03 Прикладная информатика (уровень бакалавриата)» (Зарегистрировано в Минюсте России 27.03.2015 N 36589)

2. Минакова Л.Ю., Обдалова О.А. Компетентностный подход в реализации профессионально-ориентированных проектов при обучении иностранному языку // Вестник Томского политехнического университета. 2012. № 365. С. 143-148.

3. Благоданова М.А. Приобретение иноязычной компетенции в российском неязыковом вузе: возможности и проблемы // Образование и воспитание. 2016. № 4(09). С. 54-57.

4. Лингвометодические аспекты профессионально ориентированного обучения иностранным языкам: традиции и инновации: монография / коллектив авторов под ред. В.П. Барбашова, И.И. Климовой, М.В. Мельничук, Л.С. Чикилёва. 2014. 240 с.

5. Сидоренко Т.В., Замятина О.М. Профессиональные компетенции студентов неязыкового вуза и возможности их формирования в процессе обучения иностранному языку // Вестник томского государственного университета. 2013. № 368. С. 141-147.

6. Данилина Е.А. Стратегии обучения иностранному языку при компетентностно-модульной организации учебного процесса (бакалавриат, неязыковой вуз) // Научный диалог. 2014. № 2(26): Педагогика. С. 18–25.

7. Мизюрова Э.Ю. Компетентностный подход в обучении иностранным языкам // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2011. т. 13. № 2(5). С. 1100-1103.

8. Крымцова Т.В., Юдачева Е.А., Дикова О.Д. Обучение основным видам речевой деятельности на иностранном языке студентов инженерных специальностей // Гуманитарный вестник. 2016. № 1(39). С. 1-13.

9. Татарина Т.М. Реализация контекстного подхода при обучении иностранному языку в неязыковом вузе // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2009. № 102. С. 290-296.

10. Михайлова Г.И. Обучение иностранному языку в неязыковых вузах в рамках компетентностного подхода // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 9(63): в 3-х ч. Ч. 2. С. 204-207.

11. Онищенко М.С. Реализация технологии уровневой дифференциации как средство формирования профессиональной коммуникативной компетентности студентов технических вузов // Технологии обучения иностранному языкам в неязыковых вузах: VI Межвузовская научно-практическая конференция (Ульяновск, 3 февраля 2010 года): сборник научных трудов / отв. ред. Н.С. Шарафутдинова. 2010. С. 49-54.

12. Моисеева Т.В. Новые подходы к оценке компетентности по иностранным языкам в неязыковых ВУЗ-ах // Современная наука: Актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки». 2015. № 07-08. URL: www.nauteh-journal.ru/index.php/--gn15-07/1555-a

13. Милованова Т.М., Сырецкая В.А. Компетентностная направленность обучения иностранному языкам в вузе // Интерэкспо Гео-Сибирь. 2014. № 2. Том 6. С. 204-207.

14. Гудкова С.А., Буренкова Д.Ю. Перспективы практической реализации CLIL-технологии в учебной среде вуза // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2015. № 2(21). С. 34-37.

15. Иноземцева К.М., Бондалетова Е.Н., Борисова Т.Д. Эволюция ESP как методологии преподавания иностранного языка для профессиональных целей в лингвистических вузах России // Гуманитарные научные исследования. 2016. № 2. URL: <http://human.snauka.ru/2016/02/13994>

16. Степанова Н. П., Кукушкина И.Н. Саенко О.А. Компетентностный подход в обучении иностранным языкам: технологии разработки конкурсных заданий АНИ: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4(17)

// Научно-педагогический журнал Восточной Сибири «Magister Dixit». 2014. № 2 (14). URL: <http://md.islu.ru/>

17. Мелёхина Е.А. Проблема целеполагания в обучении иностранным языкам для профессиональных целей // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2009. № 109. С. 28-36.

18. Амитрова М.В., Гусарова Ю.В., Нелюбина Е.А. Анализ процесса обучения иностранному языку и его влияние на формирование социально значимых качеств для профессиональной деятельности // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 1 (10). С. 102-106.

19. Куликова И.В. Интерактивные методы при обучении студентов технического вуза иностранному языку // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. № 7 (11). С. 112-116.

20. Тимирясова Л.Б. Использование интерактивных мультимедийных проектов в обучении иностранным языкам // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4. С. 109-111.

21. Кондаурова И.К. Перспективы организации профессиональной подготовки будущих учителей // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2015. № 3 (12). С. 25-27.

22. Хальзова В.М. К вопросу о совершенствовании процесса обучения иностранному языку в неязыковом вузе на основе инновационных технологий // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. № 2 (13). С. 97-99.

23. Метелева Л.А. Формирование коммуникативной компетентности как средство развития ситуативной адаптивности студентов в процессе обучения иностранному языку // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 2. С. 45-47.

24. Смирнова Е.В. Использование программ-оболочек в учебно-методическом сопровождении изучения иностранного языка // Карельский научный журнал. 2015. № 2 (11). С. 56-60.

25. Артамонова Г.В. Чтение как важнейшее звено при изучении иностранных языков // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 4. С. 7-12.

26. Смирнова Е.В. Использование инструментов электронного обучения в преподавании иностранного языка // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 3 (12). С. 33-37.

27. Амитрова М.В., Гусарова Ю.В., Нелюбина Е.А., Садчикова Я.В. Оптимизация процесса обучения иностранному языку за счет использования облачных технологий // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 3. № 6 (28). С. 54-58.

28. Сысоева Ю.Ю. Проектная методика в контексте компетентностного подхода при обучении иностранному языку студентов неязыкового вуза // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 3 (12). С. 69-71.

29. Рахметова А.Т. Использование интерактивных методов обучения на занятиях по русскому и иностранному языку как средство активизации познавательной деятельности студентов // Самарский научный вестник. 2015. № 1 (10). С. 107-110.

30. Смирнова Е.В. Формирование мотивации студентов к применению электронных средств учебного назначения в изучении иностранного языка // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 4 (13). С. 44-49.

31. Introductory Guide to the Common European Framework of Reference (CEFR) for English Language Teachers. Cambridge University Press, 2013.

32. Малетина Л.В., Матвеев И.А., Сипайлова Н.Ю. Иноязычное образование в неязыковом вузе – развитие, проблемы, перспективы // Известия Томского политехнического университета. 2006. № 3. С. 236-240.

33. Иванова О.Ю., Образцов П.И. Компетентностно-ориентированный подход к обучению иностранному языку студентов неязыковых направлений бакалавриата // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. 2014. № 4-2. С. 92-98.

АНИ: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4(17)

УДК 376.1

СТАНОВЛЕНИЕ ЖИЗНЕННОЙ ПОЗИЦИИ ПОДРОСТКА ЧЕРЕЗ ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТИРЫ М. РОКИЧ

© 2016

Воронова Алла Георгиевна, аспирант

Академия постдипломного педагогического образования

(191002, Россия, Санкт-Петербург, ул. Ломоносова, 13, e-mail: avspb173@mail.ru)

Аннотация. В данной статье рассматривается процесс включения подростка в мир посредством трансформации социальных, социально принятых правил взаимоотношений в личные ценностные убеждения в виде представления и ориентации. Современный российский социум характеризуется ценностно-ориентационной структурой, в которой отображены его социокультурные и мировоззренческие основания. Совокупность ценностей, которые усваивает ребенок в процессе интегрирования в систему социальных процессов и контактов, транслируется через достаточно устойчивые связи, образующиеся в ходе его взаимодействия с окружающими людьми. На современном этапе социокультурного развития самые важные ценности, отражающиеся во взаимодействии людей друг с другом и их отношении к окружающему миру, характеризуются некоторой размытостью, а многие из них оказываются порушенными и лишенными оснований социальных норм и структурной целостности. В таких условиях социальные связи ребенка преломляются через состояние его личности и выражаются в процессе становления социальных ориентаций посредством формируемого личностного отношения к окружающей действительности. Прогностический ракурс проблемы формирования ценностных убеждений и ориентаций ребенка преподносит в настоящее время не совсем обнадеживающие перспективы, в то время как само общество нуждается в устойчивой стратегии формирования тех ценностей и убеждений, при которых социальные отношения гуманизируются. Процесс становления активной жизненной позиции подростка детально исследован через ценностные ориентиры М. Рокич.

Ключевые слова: личность, детерминанты, цели, потребности, ценности, иерархия, ценностные ориентации, мудрость, целомудренность, деятельность, социализация, подросток, ценностные ориентации, убеждения, социальные отношения, структурная целостность личности.

THE FORMATION OF LIFE POSITION OF THE ADOLESCENT THROUGH VALUE ORIENTATIONS M. ROKICH

© 2016

Voronova Alla Georgievna, graduate student

Academy of Postgraduate Pedagogical Education

(191002, Russia, St. Petersburg, street Lomonosova, 13, e-mail: avspb173@mail.ru)

Abstract. This article discusses the process of incorporating a teenager in the world through the transformation of social norms and rules of relationships in personal values beliefs, views, and orientation. Modern Russian society is characterized by the value-orientation of the structure, which reflected his socio-cultural and philosophical grounds. The set of values that a child learns in the process of integration in the social processes and contacts, transmitted through a sufficiently stable relationships formed during his interactions with other people. At the present stage of socio-cultural development of the most important values reflected in the interaction of people with each other and their relationship to the world, it is characterized by a blurring, and many of them are torn down and unfounded social norms and structural integrity. In such circumstances, the child's social relationships are refracted through the state of his personality and are expressed in the process of formation of social attitudes formed by a personal relationship to reality. Prognostic perspective of the problem of formation of valuable orientations of opinion and baby presents at the moment is not quite promising prospects, while society itself needs a sustainable strategy of forming the values and beliefs in which social relationships humanize. The process of formation of active life position of a teenager studied using values M. Rokich.

Keywords: personality, determinants, goals, needs, values, hierarchy, values, sapience, chastity, activities, socialization, teenager, values, beliefs, social relations, the structural integrity of the individual.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Такое понятие как «личность» обладает длительной историей существования, пожалуй, как сама наука. За столь продолжительный период оно претерпело разнообразного рода изменения, обозначая «маску», человека низшего сословия, индивидуальность, однако необходимо отметить, что до сих пор так и не получила единого научного толкования. Согласно одним концепциям под «личностью» подразумевается конкретный человек как член общества, наделенного сознанием [1], или достижшего конкретного уровня развития [2], или, «как субъект, преобразовывающий мир на основе познания его и отношения к нему» [3, с.72-88]. Согласно другим, основной акцент проставляется на идеальные качества личности, определяемой включенностью его в разнообразие общественных отношений [4, с. 41] или систему жизнедеятельности [5, с. 58-68]. Наконец, личность рассматривается в совокупности индивидуальных и социальных характеристик [6], и через систему ее черт [7]. Общей сходной чертой большинства обозначенных нами концепций личности выступает её социальная обусловленность, и разногласия преодолеваются в методологических рамках отношений между ее детерминантами. Все вышесказанное позволяет нам, если рассматривать личность с позиции социального происхождения и соответствующей детерминации личности, сделать вывод,

что становление личности – это процесс преломления социальных воздействий, свойства, характеризующие личность, непосредственно связаны опосредованными диалектическими отношениями, характеризующие целостностью и эмоционально-ценностным отношением, как к своей собственной активности, окружающему ее социуму и самому себе. Таким образом, становление личности осуществляется непрерывно во взаимодействии психофизиологических и индивидуальных ее свойств, при которых предпочтения в детерминировании меняются в зависимости от степени «насыщения» различных факторов. То есть становление личности происходит не столько как результат «впитания» разнообразных социальных воздействий, сколько как результат преломления и многочисленных опосредований через индивидуальную и «личностную» сферу одновременно.

Анализ последних исследований, формирование цели статьи. В силу того, что понятие личности включает приобретение «человеческого» унифицированного опыта, как результат её социализации, возникает необходимость изучать комплекс особенностей различных систем влияний и взаимовлияний. В основе приобретения человеком своего социального содержания лежит социальное взаимодействие, в процессе которого актуализируются различные детерминанты, создавая соответствующие предпосылки. *Детерминанты личности* обладают системным строением, которое «включает не только

причины, но и внешние и внутренние факторы, опосредующие звенья» [8, с. 121]. Непосредственно каждая из *детерминант личности* находится в обусловленных взаимоотношениях друг с другом, составляя в совокупности ее структуру. Все возможные соотношения между существующими детерминантами личности формируются в зависимости от этапа, уровня и степени социализации личности. Из этого следует, что детерминантами способны быть разнообразные образования личности, мы склонны рассматривать их с точки зрения таких категорий, как «внешние» и «внутренние», с обязательным учетом определенной специфики их содержания.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. В рамках темы нашей статьи мы остановимся на внутренних детерминантах, основу которых составляет совокупность условий, факторов, предпосылок, свойств, определяющих средств ее становления и функционирования, включая индивидуальные свойства личности, «вес» и «значимость» которые изменяются в зависимости от соответствия внешних воздействий, «уровня» социализированности и индивидуализированности личности. Таким образом, социализация личности является многоуровневым и многофункциональным процессом, характеризуемым усвоением, использованием и последующей трансляцией социальной информации, выражающийся на основе смене детерминант в виде *ценностей*, социальных ролей и моделей поведения.

Мы склонны полностью разделять точку зрения А. Маслоу [9, с. 45-46] полагающего, что все люди мотивированы на *поиск личных целей, что собственно и делает их жизнь осмысленной*. Учёный дал характеристику человеку как «желающему существу», редко достигающего состояния «завершенного» удовлетворения [10, с. 487]. Именно А. Маслоу удалось внести в разнообразные по своей природе теории мотивации значительную ясность, расположив все основные потребности человека в порядке их очередности. Таким образом, А. Маслоу предал определённую стройность во множестве самых разных по природе теорий мотивации [11]. Предпринятая попытка иерархизация потребностей позволила учёному не только обозначить их последовательность, согласно занимаемому им месту в человеческой жизни, но и познать человека как существо разумное, духовное, устремлённое к *самоактуализации* как к вершине собственной жизни.

Основу метапотребностей составляют потребности и ценности роста, т.е. самоактуализация личности, которая обладает способностью ставить перед собой высшие цели, выступающие внутренним фактором развития [12, с. 96]. Если обратиться к теории ценностей М.С. Кагана, то, с его точки зрения, существует два вида ценностей: социологические и теологические. Согласно точке зрения философа все возможные взаимоотношения воспитания и образования должны быть направлены на решение центральной проблемы, а именно на развитие двух значимых сторон *целостного духовного мира человека* – его способности к познанию окружающего его мира благодаря овладению *знаниями*, тем самым формируя миропонимание, и его способности *оценивать* все существующее вокруг него, включая самого себя, формируя его *мировоззрение*, выстраивая в своем сознании определенную *иерархическую систему ценностей*.

Под влиянием окружающей социальной среды совокупность взаимодействующих потребностей формируют мотивы, которые мы рассматриваем как сознательно осмысленное намерение к конкретному действию, определению цели. Существуют две онтологические взаимосвязанные категории – это материя как органическая, так и неорганическая и движение, которое характеризует способ существования материи. С целью описания одного из способов жизнедеятельности органической формы, определения его внутреннего детерминированного движения применяется понятие «активность», о которой

М.С. Каган пишет, что оно не может быть применено к описанию жизни животного, таким образом, ещё раз подчёркивая, что мотивы личности выступают в качестве внутренней силы, тесно связанной с её потребностями и побуждающие её к конкретной деятельности. Результаты ряда исследований, занимающихся изучением данной темы, подтверждают, что воспитание нравственных привычек и их переход в устойчивые качества личности можно осуществить лишь при наличии у человека соответствующих мотивов поведения.

Исходя из вышесказанного, мы можем сделать следующее заключение, что *основной задачей воспитания* как процесса является формирование у человека положительного отношения к конкретным формам поведения, которые впоследствии, пройдя стадию привычки, превратятся в устойчивые качества личности. «Рождение» мотивов происходит вследствие осознанного понимания человеком своих потребностей. Если рассматривать процесс развития мотивов поведения у подростков, то чаще всего, основание мотивов составляют различные интересы, как непосредственные, так и опосредованные. Само явление, характеризуемое превращением опосредованного интереса в непосредственный, А.Н. Леонтьев обозначил как «сдвиг мотива на цель» [13, с. 10], которая выступает значимым компонентом в процессе воспитания, обуславливая как содержание, так и структуру всех остальных компонентов системы. Стоит обратить внимание на немаловажный факт, что если формирование мотива осуществляет подросток сам, то это значительно изменяет его деятельность и само содержание воспитания.

Таким образом, цель устанавливает весь дальнейший процесс, совершаемый субъектом. Для обеспечения эффективной деятельности цель должна обладать рядом характеристик, а именно: конкретностью и измеримостью, ориентацией во времени, достижимостью, реалистичностью и привлекательностью. Основываясь на вышесказанном, можно сформулировать цель воспитания как формирование гармонично развитой личности, которая сочетает в себе духовное богатство, моральную и телесную чистоту и целомудренное сознание ((цѣломѣдріе, – ц(ять)ломоудріе), образованного посредством слияния двух слов «целый» и «мудрый», в результате калькирования греческих слов «σωφροσύνη + σοφρων»).

Ценностные ориентации выступают важным компонентом структуры личности, который характеризует её отношение к разнообразным ценностям, ее мотивацию и поведение. Ценности, влияющие на жизненные установки людей, превращаются в основной ориентир их поведения, мотивов общения, взаимодействия. Впервые термин ценностные ориентации появился в социологии в работах американских исследователей Уильяма Томаса и Флориана Значеккого. Ценностные ориентации как субъективная категория выражают десять направлений личности, обуславливают ее выборочное отношение ко всем объектам окружающей её реальной действительности, составляя ядро всей структуры личности. Именно они выступают в качестве критерия при осуществлении выбора идеала, определяя формирование и дальнейшее развитие мотивационной сферы, тем самым стимулируя самосовершенствование личности.

Классификация ценностей, которые рассматривают как нормативы или регуляторы деятельности, обладают сложной природой, имея разнообразные толкования: ценности-нормы, ценности-идеалы, ценности-средства, ценности актуальные и потенциальные, материальные и духовные.

В этой связи главной задачей формирования личности, мы видим в научение в отборе действительных ценностей, избегая ложные, т.е. таких взглядов, поступков, образа жизни, которые несут в себе физическую и духовную пользу для человека и общества в целом. Широко известность имела типология Н. Рещера. В ней отмечалось с какими потребностями, интересами и

желаниями человека связаны ценности. На наш взгляд, наиболее успешная попытка обоснованной классификации ценностей принадлежит М. Рокич, который выделял терминальные ценности, представляющие собой определённые конечные состояния или итоговые цели деятельности личности. Например, активная, насыщенная деятельная жизнь, интересная работа, духовная и физическая близость с любимым человеком, наличие верных друзей, материально обеспеченная жизнь, общественное признание, познание и многие др. Таким образом, терминальные ценности выступают мотивирующими в функциональном отношении, так как представляют собой конечные сверхцели, стимулируя тем самым соответствующее поведение личности. По своему содержанию наполнению ценности-цели являются уже готовыми элементами, выученными и интернализированными в процессе предшествующей жизни общества, которые содержат в себе понятия и эмоций, приемлемые с точки зрения как разделяемой культуры, так и социальной принадлежности. К инструментальным ценностям, представляющим принципы действия личности, т.е. некие модели и способы его поведения, которые необходимы и обязательны для его функционирования, М. Рокич отнёс семнадцать терминальных ценностей, таких как: исполнительность, образованность, жизнерадостность, аккуратность, воспитанность и др. Как М. Рокич, так и А.Х. Маслоу к инструментальным ценностям отнесли, например, моральные ценности, которые обладают межличностным характером и нарушения которых способны вызывать не только деформацию ценностей-целей, но и чувство вины, угрызения совести, осознание ошибок.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. В этой связи инструментальные ценности можно рассматривать как мотивирующие, в силу того, что отображаемые ими идеальные способы поведения воспринимаются как целесообразные для достижения желанных конечных целей жизнедеятельности.

Механизм преобразования ценностей в ценностные ориентации – это механизм интериоризации, присвоения и принятия социальной группой, личностью тех или иных ценностей. Погружаясь в социальные ценности, человек не пассивно принимает их, а активно выбирает, отбрасывая, изменяя ценности на основе внутренних потребностей. Ценностные ориентации в значительной степени выражают меру «человеческого в человеке», так как именно ценностные ориентации являются реальными носителями сущности конкретного человека. Качества ценностных ориентаций: их характер, направленность, устойчивость, степень структурированности могут свидетельствовать о зрелости или незрелости личности, об уровне социализации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Ковалев, А.Г. Психология личности / А.Г. Ковалев. - М.: Знание, 1970. - 319 с.
2. Божович, Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. - М.: Просвещение, 1968. - 464 с.
3. Платонов, К.К. Личность как объект социальной психологии / К.К. Платонов // Методологические проблемы социальной психологии. - М., 1975. С. 72-88.
4. Петровский, В.А. Семь пространств существования личности: формальные модели состоятельности / В. А. Петровский // Мир психологии. - 2009. - № 1. - С.41.
5. Коссов, Б.Б. Личность: актуальные проблемы системного подхода / Б.Б. Коссов // Вопросы психологии. - 1997. - № 6. - С. 58-68.
6. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. - Л.: ЛГУ, 1968. - 339 с.
7. Айзенк, Г. Как измерить личность / Г. Айзенк, Г. Вильсон; пер. с англ. А. Белопольский. - М.: Когито-центр, 2000. - 281 с.
8. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические

проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. - М.: Наука, 1999. - С. 121.

9. Maslow, A. Motivation and Personality (3rd ed). - N.Y.: Harper and Row, 1987. - P. 45-46

10. Хьелл, Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. - СПб.: Питер, 2000. - С. 487.

11. Маслоу, А.Х. Мотивация и личность / А.Х. Маслоу. - СПб.: Евразия, 1999. - 480 с.

12. Власова, Т.И. Теоретико-методологические основы и практика воспитания духовности современных школьников: дисс... докт. пед. наук: 13.00.01 / Т.И. Власова. - Ростов-на-Дону, 1999. - С.96.

13. Волков, К.Н. Психологи о педагогических проблемах / К.Н. Волков. - М.: Просвещение, 1981. - С.10.

УДК 37.01:17.022.1

К ВОПРОСУ О ГЕНЕЗИСЕ ВОЛОНТЕРСКОГО ДВИЖЕНИЯ В РОССИИ

© 2016

Горбушова Светлана Михайловна, аспирант

*Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина
(620000, Россия, Екатеринбург, пр. Ленина, дом 51, e-mail: svetlana.gorbushova@yandex.ru)*

Аннотация. Цель данной статьи – исследовать ценностно-смысловые основы в генезисе волонтерского движения. Предложена авторская концепция периодизации волонтерства в России. Волонтерская деятельность способствует пониманию системы ценностей современного студента, выступает в качестве общественно-полезной формы активности. С национальными и культурными особенностями связано своеобразие волонтерства в нашей стране. Виды и формы волонтерской деятельности исторически изменялись. Они отражаются в феномене добровольной помощи и направлены на тех, кто в ней нуждается. Это целостно представлено как социально и личностно ценностная деятельность. Оно произошло от латинского *voluntarius* – добровольно и получило широкое международное распространение. Мы используем оба понятия (волонтер и доброволец) как синонимичные. Волонтерскую деятельность мы рассматриваем как добровольную помощь, осуществляемую на благо незащищенных слоев населения без расчета на вознаграждение. При этом исследуем ценностно-смысловые основы самоактуализации личности современных студентов. В настоящее время педагогика ориентирована на гуманизм и разрабатывает идеи полноценного развития личности обучающегося. Сюда же включается развитие ценностных ориентаций, которые осмысляются в нравственных ценностях.

Ключевые слова: волонтерское движение, волонтерская деятельность, личность студента, генезис волонтерского движения, ценностно-смысловые основы в волонтерском движении, волонтер, доброволец, самоактуализация.

THE QUESTION OF THE GENESIS OF THE VOLUNTEER MOVEMENT IN RUSSIA

© 2016

Gorbushova Svetlana Mikhailovna, post-graduate student

*Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin
(620000, Russia, Ekaterinburg, Lenina str., 51, e-mail: svetlana.gorbushova@yandex.ru)*

Abstract. The purpose of this article is to explore value-semantic foundations in Genesis of the volunteer movement. The author's concept of periodization of volunteering in Russia. Volunteer work contributes to the understanding of the system of values of modern students, acts as a socially useful forms of activity. With national and cultural characteristics associated with the uniqueness of volunteerism in our country. The types and forms of volunteer activities have historically changed. They are reflected in the phenomenon of voluntary assistance and is aimed at those who need it. It is holistically presented as a socially and personally valuable activities. It comes from the Latin *voluntarius* – voluntary and received wide international distribution. We use both concepts (the volunteer and the volunteer) as synonymous. Volunteer activities we consider as voluntary assistance, undertaken for the benefit of vulnerable people without expectation of reward. While exploring value-semantic basis of self-actualization of the personality of modern students. Currently, the pedagogy is more oriented on humanism and develops the idea of full development of student's personality. This also includes the development of value orientations, which are understood in moral values.

Keywords: volunteerism, volunteer activities, personality of the students, the Genesis of the volunteer movement, axiological basics in volunteer, volunteer, volunteer, self-actualization.

Волонтерская деятельность как общественно-полезная форма активности способствует пониманию системы ценностей современного студента. Свообразие волонтерства в нашей стране связано с национальными и культурными особенностями. Исторически количественные и качественные изменения видов и форм волонтерской социально и личностно ценностной деятельности целостно отражаются в феномене добровольной помощи тем, кто в ней нуждается.

В российском законодательстве различаются понятия «волонтер» и «доброволец». В настоящее время правовой статус волонтера определен в Федеральном законе от 11 августа 1995 г. № 135-ФЗ «О благотворительной деятельности и благотворительных организациях», где используется термин «добровольцы» («физические лица, осуществляющие благотворительную деятельность в форме безвозмездного выполнения работ, оказания услуг (добровольческой деятельности)» [1]. Однако в Федеральном законе «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» употребляется понятие «волонтеры», которое определяется следующим образом: «граждане Российской Федерации и иностранные граждане, участвующие на основании гражданско-правовых договоров в организации и (или) проведении физкультурных мероприятий, спортивных мероприятий без предоставления указанным гражданам денежного вознаграждения за осуществляемую ими деятельность» [1]. Этот же термин используется в Федеральном законе от 1 декабря 2007 г. № 310-ФЗ «Об организации и проведении XXII Олимпийских зимних игр и XI Паралимпийских зимних игр 2014 года в городе Сочи, развитии города Сочи как горноклиматического курорта и внесении из-

менений в отдельные законодательные акты Российской Федерации» [1]. Понятие «волонтер» (от лат. *voluntarius* – добровольно) получило широкое международное распространение, и мы используем оба понятия как синонимичные, волонтерскую деятельность как добровольную помощь, осуществляемую на благо незащищенных слоев населения без расчета на вознаграждение. При этом исследуем ценностно-смысловые основы самоактуализации личности современных студентов.

В настоящее время педагогика ориентирована на гуманизм и разрабатывает идеи полноценного развития личности обучающегося. Цели и методы, соответствующие ей, определяют технологию взаимодействия индивидуальностей. Сюда же включается развитие ценностных ориентаций, которые осмысляются в нравственных ценностях, к которым относятся добро, свобода, смысл жизни, красота, истина, справедливость и ответственность. Что касается понятия «ценность», то в разные периоды его смысл был разным.

Что касается исследования генезиса волонтерского движения в нашей стране, то, как историко-педагогический феномен, он исследован Н. В. Тарасовой (2012 г.), выделившей семь его этапов в России, в основу которых положены значимые исторические события [2].

Проведенный нами анализ названных Н. В. Тарасовой этапов волонтерства позволяет говорить о таких критериях, как активность населения и нарастание поддержки этой деятельности; движение, представленное в традициях народов; зависимость деятельности от исторических, социальных, культурных, политических и экономических факторов; соответствие этого вида деятельности русскому менталитету и русскому национальному

характеру (доброму, отзывчивому, сочувствующему).

Социологическое исследование В. М. Певной оценивает волонтерское движение в России как специфический социокультурный контекст, формирующий традиции российского добровольчества. Автором, вслед за Л. А. Кудринской (2006 г.), выделено четыре основных этапа. Заметим, что названный автор в периодизации генезиса добровольчества придерживается начала периодичности, предложенной Л. А. Кудринской, - с момента возникновения добровольческого труда - XIX в. [3]. В качестве критериев выделения основных этапов нам представляется значимыми особенности включенности волонтерства в общественную жизнь населения в контексте изменений социальной системы, экономического и политического развития российского общества в разные исторические периоды.

И тем не менее, на наш взгляд, представленные периодизации, отражающие в большей мере исторические события государственного или общественного уровня, не актуализируют вопросы ценностей и смыслов участия в волонтерском движении.

Отличие нашего подхода состоит в выявлении ценностно-смысловых основ в волонтерском движении. Проблема ценностей неоднозначно понимается в науке и практике, отражает давние традиции в философии. Понятие «ценность» введено Г. Лотце [4]. Поскольку каждое поколение привносит свои приоритеты в понимание ценностей, постольку это значимо для развития личности, является смысложизненным. В нашем исследовании мы их связываем с удовлетворением потребности социального субъекта, интегрируемого в социальную систему через освоение культуры. Приобщение к ценностям происходит при приобретении жизненного опыта, связанного с развитием логико-рационального мышления и переживаниями личности. Участие студентов в волонтерском движении мы связываем с процессом самоактуализации студентов. Она может протекать спонтанно, но в случае реализации благоприятных условий есть возможность стимулирования, поддержки и сопровождения для развития рефлексии в ценностно-смысловом оценивании себя как бескорыстного участника движения. Поэтому идея самоактуализации личности студентов в волонтерском движении на современном этапе существенно отличается от предшествующих этапов. Это отличие отражается в сущности и структуре ценностно-смысловой сферы личности участников. Согласно Д. А. Леонтьеву, российской культуре и сознанию человека в ней всегда был характерен «поиск смысла», который является «главной ценностной ориентацией» [5]. Понятие смысла, находясь во взаимосвязи и «на пересечении деятельности, сознания и личности» [5], соотносится с субъективно-объективной и intersubъективной реальностью.

Для понимания особенностей ценностно-смысловых основ участия современных студентов в волонтерском движении необходимо провести сравнительный анализ различных этапов генезиса волонтерского движения, которым характерны различные ценности и смыслы участия.

Нами выделено пять этапов развития волонтерства в России. Критериями нашего анализа являются количественные и качественные изменения, которые свидетельствуют об особенностях каждого этапа. Эти изменения определяют критерии нашего исследования. К количественным изменениям мы относим: частоту применения смысловых понятий, значимых для каждого исторического этапа в аспекте развития ценностного отношения субъекта к другому; частоту встречаемости исторических фактов частных и общественных актов милосердия и сострадания; преобладание традиционной практической формы помощи; частоту изменений на уровне закона; масштаб развития разного рода благотворительных учреждений и форм помощи (развитие общественного призрения, развитие волонтерского дви-

жения).

К качественным изменениям каждого этапа мы относим преобладающие ценности и смыслы участия в добровольчестве нашей страны, в том числе в волонтерском движении.

Исторические количественные и качественные изменения целостно отражаются в добровольчестве России, в том числе волонтерского движения, в каждом из его этапов охарактеризуем их подробно.

I этап – имплицитный (VI в. – до принятия христианства в X в.). Это период помощи и взаимопомощи внутривидового характера, передавалась из поколения в поколение и носила характер «коллективного бессознательного» (Г. Юнг). Например, обряд кормления нищих во время погребения [6]. Помощь в хозяйстве носила простейший характер – родственная или соседская взаимовыручка, которая заключалась в кормлении, одевании и приюте неимущих членов своей общины – детей, стариков и одиноких женщин [7, 8]. Несмотря на то, что добровольчества и волонтерского движения в образовании («народной педагогике» [9]) не было, так зарождается социальный институт сиротства, закладывается смысл ценности как благое для общества. Этот опыт способствовал сохранению и развитию для дальнейшего поколения ценностного поведения детей и взрослых, эмоционального осмысления помощи другому.

II этап – эксплицитный (X в. – 1796 г.). В этот период помощь осознавалась через понятие «благотворительность». Некоторые считают его периодом, когда «слагалась национальная идеология» [10].

Христианские идеи закрепились в аксиологических мотивах, отразившихся и сохранившихся в пословицах: «в рай входят святой милостыней»; «нищий богатым питается, а богатый нищего молитвой спасается». Церковь как институт социального воспитания поощряла добровольческий труд ориентировала на духовно-нравственные ценности, в числе которых сострадание, доброта как нравственные качества, направленные на благо другого, и служение ближнему, например, монахи. Отсюда и соответствующий знаниевый аспект в соответствующих учреждениях. В образовании (педагогические идеи в русле «философских», «религиозно-философских произведений» [9]) осознавались идеи православия, которые были представлены в традиционной воспитательно-образовательной парадигме (Повесть временных лет, Поучение Владимира Мономаха, Домострой) [11]. П. Ф. Каптерев отмечал, что в этот период педагогическое народное самосознание [12] было не намерено получать всеобщее образование.

Часть религиозных основ понимаются нами как проявление альтруистического поведения. Так, В. С. Соловьев понимает его как поведение, направленное на достижение общей пользы в практической деятельности – стать полезным и счастливым самому и другим, то есть в нравственном значении [13]. Люди жили в соответствии с ними и совершали добрые дела, сознательно или бессознательно заботясь о других. С точки зрения ценностно-смыслового подхода, это ценности альтруизма, любви к себе и другим.

III этап – рефлексивный (1796 г. – начало XX в.). В образовании, в частности, в педагогических взглядах и теориях («в рамках философско-педагогических учений» [9]) появляются проблемы смысла существования человека и в этой связи смысл бытия в целом, его ценностных аспектов (Н. А. Бердяев, М. С. Каган). В этой сфере в этот период возрастает роль государства, что дало ориентированность на заимствование западного обучения [14], в частности, демократических идей в педагогике. О связи нравственности и свободы также писал философ Н. А. Бердяев. Согласно В. П. Зинченко, смысл объединяет определенные действия в деятельность, которая имеет внешний и внутренний план выражения. Для педагогического исследования особый интерес представляет внутренний план выражения, проявляющийся в

духовной сфере. Это связано с тем, что добровольная помощь другим, сострадание к другим являются проявлением нравственной стороной жизни, связанной со свободой выбора.

В этот период своеобразный путь развития добровольчества – создание Петром I системы государственного призрения [15], что проявилось в жизни церкви и, как следствие, в масштабном развитии разного рода благотворительных учреждений и форм помощи. С изданием в 1864 г. земского положения были закрыты приказы общественного призрения и вместо них открыты земские учреждения [16]. Развитие общественного призрения – благотворительных обществ и союзов – происходило особенно активно при императрице Марии Федоровне, жене Павла I. К 1902 г. в России функционировало 11 040 благотворительных учреждений.

Особенностью этого этапа является существование разных форм помощи. Продолжала быть личная, частная помощь, в большей степени проявляющаяся в сфере земско-приходских устройств и общественного призрения, стала развиваться земско-приходская и государственная помощь. Так осознается направленность на ценности труда, связанные с благом общества и альтруизмом. С позиции ценностно-смыслового подхода, это время, когда был социальный и личностный (например, император Петр I, Екатерина Великая, императрица Мария Федоровна, Александр I) смысл, определяемый также христианским сознанием.

IV этап – идеологический советский (1917 г. – 1990 г.). Преобладание системы социального воспитания, когда наиболее распространенной была идеология труда на благо общества, и его массовое распространение. В этот период помощь осознавалась через понятие «добровольный труд». Образовательно-воспитательная парадигма характеризуется сохранением и передачей молодому поколению культурного наследия и ценностей, способствующих сохранению социального порядка, направленного на государственном уровне на отделение от церкви. В частности, для высшего образования было характерно обучение, переходящее от теоретического знания к практическому, без учета личностного смысла и соблюдение норм на уровне государства. В образовании происходит развитие педагогики «как самостоятельной научной дисциплины» [9]. В связи с этим уместно вспомнить известных педагогов, помогающих детям, – А. С. Макаренко, П. П. Блонский, С. Т. Шацкий.

Это период, когда благотворительных обществ и общественных организаций стало намного меньше, особенно это относится к церковно-монастырским формам призрения и многим формам социальной поддержки. Безжалостно критиковала и «буржуазная филантропия» [17], которая, по мнению большевиков, маскировала «эксплуататорскую сущность» российского предпринимательства. Состояние общественных и частных благотворительных организаций было в короткие сроки национализировано, их имущество передано государству, а сами организации упразднены специальными декретами.

В то же время, несмотря на официальный запрет на благотворительные действия, общество нуждалось в них. Добровольческая помощь осуществлялась посредством коллективного труда на благо общества, например, сбор макулатуры и металлолома, движение школьников-тимуровцев, пионерское движение, помощь пенсионерам, работа на целине. Новым в добровольческом движении в советское время стала идеологическая доминанта и ориентация на подрастающее поколение «общественников» с активной жизненной позицией. Общественное призрение было заменено социальным обеспечением и страхованием. После военных событий на помощь пришли те, кто готов был помочь – женщины-общественницы, колхозы, совхозы, комсомольцы [18].

Коммунистический труд благодаря идеологии В. И. Ленина был без расчета на вознаграждение. Ценность АНИ: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4(17)

труда на благо общества приобретает «род обязанности» перед государством [18]. Особенность данного этапа – развитие идеологии, которая стимулировалась на государственном уровне, и массовое участие в добровольном труде. Смысл этой ценности определяется посредством социалистически идеологизированного сознания. С точки зрения ценностно-смыслового подхода, для нас представляются важными ценности личности на благо общества в трудный период для него, альтруистическое поведение.

V этап – институциональный российский (XX в. – по настоящее время). Это период распада Советского Союза и становления волонтерского движения как социального института. В стране, в частности в вузе, появляется гуманистическая модель воспитания [9]. В основе которого – развитие, саморазвитие, самореализация, творчество ученика. В этой связи, Л. С. Выготский переосмысливает развитие через меру помощи другому. Оно проявляется в двух зонах развития – актуального (знания, умения и навыки, которыми человек овладел и может пользоваться самостоятельно) и ближайшего (знания, умения и навыки, которыми ребенок может пользоваться с помощью взрослых). Христианские ценности вновь появляются в сфере образования. Л. Н. Коган указывал на особенность взаимодействия личности с религией в условиях социума. Так появляется понимание о свободе, ограниченной культурой.

С 90-х гг. XX в. в российской педагогике актуализируется аксиологическая проблематика. В это же время совершенствуется нормативно-правовая база волонтерства. В 1995 г. – закон «О благотворительной деятельности и благотворительных организациях», «Всемирная Декларация Добровольчества» (2001 г., Амстердам), государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы, которая определяет стратегическую цель в государственной молодежной политике – «создание условий для успешной социализации и эффективной самореализации молодежи, развитие потенциала молодежи и его использование в интересах инновационного социально ориентированного развития страны» [20]. Реализацию государственной политики планируется осуществлять по следующим направлениям: «вовлечение молодежи в социальную практику и ее информирование о потенциальных возможностях саморазвития, обеспечение поддержки научной, творческой и предпринимательской активности молодежи; формирование целостной системы поддержки обладающей лидерскими навыками, инициативной и талантливой молодежи; гражданское образование и патриотическое воспитание молодежи, содействие формированию правовых, культурных и нравственных ценностей среди молодежи» [20]. Изменения общественной системы, происходящие в настоящее время, сформировали необходимость принятия каждым членом общества ответственности за свою судьбу. Это приводит к постепенному утверждению в общественном сознании новой системы ценностных ориентиров. Молодежь, в том числе студенты, уже не связанные с ценностями предыдущего периода, не в полной мере восприняли и ценности свободного демократического общества, категории мира и жизни человека (В. Франкл). Социальные и личностные смыслы образуются, прежде всего, при развитии этих ценностей и через самоактуализацию человека. В нашем исследовании это участие студента во внеучебной деятельности – волонтерском движении как потенциальной возможностью реализовать в нем.

Особенность современного этапа участия студентов – общественная направленность с привлечением государства. Например, участие в волонтерской деятельности позволяет добавить баллы при поступлении в вуз, что определенным образом влияет на ценностно-смысловые основы участников. Это организованная форма волонтерства. Генезис феномена волонтерского движения дополним данными проведенного тестирования сту-

дентов, участвующих в Волонтерском центре УрФУ.

В рамках разработанной нами Программе «Я – Волонтер» (2015 – 2016 гг.) проводилось тестирование на базе материала М. Рокича «Ценностные ориентации». Были выявлены представления о ценностных ориентациях у студентов волонтерского центра УрФУ. В рамках которого было протестировано 80 студентов (ВШЭМ, ИЕН, ИСПН, ФТИ) в период с ноября 2015 г. по январь 2016 г.

Респондентам предлагалось распределить стимульный материал по мере убывания их личностной значимости – 18 терминальных и 18 инструментальных ценностей. Достоинством этого списка ценностей является наиболее обобщенный, универсальный список ценностей личности, а также его продуктивность в связи с тем, что в основе инструментальных ценностей лежит мотивационно-целевой компонент. Понимание ценностей раскрывает механизм возможностей формирования ценностных ориентаций. Исследование включало в себя опрос студентов в возрасте от 17 до 25 лет (с первого курса по пятый), участвующих в волонтерской деятельности УрФУ в 2013, 2014, 2015 гг.

Характеристики, по которым происходил отбор испытуемых: волонтеры УрФУ, студенты, возраст от 17 до 25 лет (Э. Эрикссон). Была применена выборка доступных случаев. Количество исследуемых – 80 студентов-волонтеров. Исследование в рамках диссертации осуществляется с использованием методов интервью, анкетирования, тестирования и эксперимента. Для нас представляют интерес результаты тестирования, проведенного среди студентов-волонтеров первого, второго, третьего, четвертого и пятого курсов.

На основании определения «ценностно-смысловой подход», анализа генезиса проблемы преемственности отечественной традиции и современных добровольческих инициатив в нашей стране, а также теоретико-методологическом исследовании структуры ценностных ориентаций были выделены ценности волонтерского движения по методике М. Рокича. К ним относятся: активная деятельная жизнь, продуктивная жизнь, свобода, счастье других, уверенность в себе, исполнительность, ответственность, самоконтроль, терпимость, эффективность в делах, чуткость. Эти ценности были распределены по шкалам, характеризующим ценности добровольчества, структурированно представленные ценностями активной позиции (свобода, активная деятельная жизнь, продуктивная жизнь, эффективность в делах и интересная работа), ценностями альтруистической направленности, ценностями принятия других.

Диагностика представлений студентов экспериментальной группы и контрольной о ценностях волонтерского движения выявила, что терминальные и инструментальные ценности отражают наличие у них добровольческой мотивации ценностных ориентаций. При этом разделение на шкалы позволило определить преобладание: активной позиции - активная деятельная жизнь (7,1 %), эффективность в делах (8,4 %) и интересная работа (9,2 %); ценности альтруистической направленности - терпимость (9,6 %); ценности принятия других - широта взглядов (7,6 %).

В целом по группам студентов ценности распределились таким образом: экспериментальная группа – 1) активная деятельная жизнь (7,1), 2) широта взглядов (7,6), 3) терпимость (9,6); контрольная группа – 1) активная деятельная жизнь (8,4), 2) широта взглядов (9,4), 3) терпимость (9,7). Анализ проведенного тестирования показал, что у экспериментальной и контрольной групп ценности находятся практически в равной степени по месту значимости.

Полученные нами результаты исследований подтверждают необходимость и значимость организованной волонтерской деятельности в вузах России, что делает более сильной российскую государственность и позволяет реализовать ценностные представления сту-

дентов как способ достойной для личности и общества самоактуализации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Информационно-правовой портал «Гарант». - [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://base.garant.ru/> (22.01.2014).
2. Тарасова Н.В. Волонтерская деятельность как историко-педагогический феномен // Педагогическое образование в России. 2012. № 4. С. 46-52.
3. Певная М. В. К вопросу о периодизации истории развития волонтерства в России // М. В. Певная // Урал индустриальный. Бакунинские чтения: Индустриальная модернизация Урала в XVIII-XXI вв. XII Всероссийская научная конференция, посвященная 90-летию Заслуженного деятеля науки России, доктора исторических наук, профессора Александра Васильевича Бакунина. Материалы. Екатеринбург, 4-5 декабря 2014 г.: в 2-х т. Екатеринбург: УрФУ, 2014. Т. 1. С. 569-571.
4. Лотце Г. Микрокосм : мысли о естественной и бытовой истории человечества. Кн. 4. Человек. Кн. 5. Дух. Кн. 6. Ходь мира / Лотце Р. Г. М.: Типография Грачева и К°, 1866. 563 с.
5. Леонтьев Д. А. Психология смысла : природа, структура и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 1999. 487 с. С. 4.
6. Благотворительность в России. СПб: Типография Н. Л. Ныркина, б.г. Т. 1. 744 с. С. 96.
7. Лукьянов Л. П. Восточные славяне: разве это мы? Эволюция: VI – X века / Л. П. Лукьянов. М.: Крафт + Москва, 2004. 224 с. С. 44.
8. Ключевский В. О. Добрые люди Древней Руси // Портал «Русское Воскресение». - [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.voskres.ru/idea/Klyutshevski.htm>
9. Коджаспирова Г. М. Педагогика в схемах, таблицах и опорных конспектах. 2-е изд. М.: Айрис-пресс, 2007. 256 с. С. 16.
10. Зеньковский В. В. История русской философии. Т. 1, ч. 1 / В. В. Зеньковский. Л.: Эго, 1991. 222 с. С. 47.
11. Поучение Владимира Мономаха / Русская литература XI-XVIII вв. / Редкол.: Г. Беленький, П. Николаев, А. Овчаренко и др.; Сост., вступ. Статья, примеч., М.: Художественная литература, 1988. 493 с. С. 52.
12. Каптерев П. Ф. История русской педагогики / П.Ф. Каптерев. - 2-е изд., пересмотр., доп. Петроград: Тип. В. Безобразова и К°, 1915. 768 с. С. 7.
13. Соловьев В.С. Собрание сочинений Владимира Сергеевича Соловьева : в 10-х т. / В.С. Соловьев ; под ред. С.М. Соловьев, Э.Л. Радлов. - 2-е изд. СПб: Книгоиздательское Товарищество "Просвещение", 1911. Т. 2. 1873-1880 гг. 428 с. С. 21.
14. Современные проблемы истории образования и педагогической науки / Под ред. чл.-кор. РАО З. И. Равкина. Т.1. М., 1994. С. 107.
15. Титов В. А. Социальная педагогика : конспект лекций. Приор-издат, 2003. 162 с.
16. Благотворительность в России. СПб: Типография Н. Л. Ныркина, б.г. Т. 1. 744 с. С. 136.
17. Воронин С. В. Теории «филантропии» / С. В. Воронин. М.: Мысль, 1981. 158, [2] с.
18. Благотворительность на Урале. Екатеринбург: СВ-96, 2001. 256 с. С. 138-139.
19. Коджаспирова Г. М. Педагогика в схемах, таблицах и опорных конспектах. 2-е изд. М.: Айрис-пресс, 2007. 256 с. С. 19.
20. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы. С. 29.

УДК 378.035.3: 63

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ ПО ФОРМИРОВАНИЮ У СТУДЕНТОВ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ТРУДУ

© 2016

Гордиенко Ирина Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Профессиональное обучение и социально-педагогические дисциплины»**Шевченко Светлана Николаевна**, кандидат философских наук, доцент кафедры «Профессиональное обучение и социально-педагогические дисциплины»
Белгородский государственный аграрный университет имени В.Я. Горина
(308513, Россия, Белгород, улица Студенческая, 1, e-mail: shevchenko_sn2013@mail.ru)

Аннотация. Авторами в данной статье проанализированы теоретические и практические пути формирования ценностного отношения студентов аграрного университета к будущей профессиональной деятельности и сельскохозяйственному труду. По мнению авторов, современная молодежь после окончания обучения в профессиональных образовательных организациях не имеет желания реализовать себя по полученной специальности, особенно в сельском хозяйстве. Проблема трудоустройства вызвана рядом объективных и субъективных причин: низкий уровень заработной платы; ограниченность сферы социальных связей; недостаточная обеспеченность жильем; отсутствие престижа будущей профессии. В результате у большей части современной молодежи, обучающихся в университете аграрного профиля сформировалось негативное отношение к сельскохозяйственному образованию и сельскохозяйственному труду. Авторы данной статьи предлагают пути повышения мотивированности обучающихся к будущей профессии. В статье обоснована философско-педагогическая проблема воспитания и социализации студентов в учебно-воспитательном процессе, дан анализ форм, методов и приемов работы по формированию ценностного отношения студентов-аграриев к будущей профессиональной деятельности. Подчеркнута мысль о том, что профессиональное становление будущего специалиста необходимо осуществлять с первых дней пребывания в образовательной организации профессионального образования. Качественная организация и сопровождение учебно-воспитательного процесса, как указывают авторы, позволит сформировать ценностное отношение к профессиональному труду.

Ключевые слова: профессиональное становление, воспитание, профессионализм, ценностное отношение к труду, крестьянский труд, профессиональная деятельность.

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASES OF THE ORGANIZATION PROFESSIONAL EDUCATION ON THE FORMATION OF STUDENTS VALUE ATTITUDE TO WORK

© 2016

Gordienko Irina Vladimirovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department «Vocational training and socio-pedagogical discipline»**Shevchenko Svetlana Nikolaevna**, candidate of philosophy sciences, associate professor of the department «Vocational training and socio-pedagogical discipline»
Belgorod State Agricultural University named after V.Y. Gorin
(308513, Russia, Belgorod street Student's, 1, e-mail: shevchenko_sn2013@mail.ru)

Abstract. The authors of this article analyzed the theoretical and practical ways of formation of the valuable relation of students of agrarian university for future professional activities and agricultural work. The authors believe that today's young people after graduation in vocational educational institutions has no desire to realize themselves in their specialty, especially in agriculture. employment problem is caused by a number of objective and subjective factors: low salaries; the limited scope of social relations; insufficient supply of housing; lack of prestige of the future profession. As a result, much of today's youth, studying at the University of agrarian formed a negative attitude to the agricultural education and agricultural work. The authors of this article offer ways to increase the motivation of students for their future profession. In the article the philosophical and pedagogical problem of education and socialization of students in the educational process, the analysis of the forms, methods and techniques of work on the formation of the valuable relation of students to the farmers of the future professional activity. It emphasizes the idea that the professional formation of the future expert should be implemented from the first days of stay in the educational institution of vocational education. Quality organization and support of the educational process, as indicated by the authors, will form valuable attitude to professional work.

Keywords: professional formation, education, professionalism, value attitude toward labor, peasant labor, professional activity.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Профессионально-личностное становление будущих специалистов-аграриев происходит сегодня в изменяющихся социально-экономических условиях. В сельское хозяйство сегодня активно внедряются инновационные формы хозяйствования. Новые условия требуют и новых специалистов, хорошо знающих не только основы производства, но и понимающих новые современные реалии рынка. Как справедливо отмечал П.Н. Осипов, «Сельское хозяйство все более становится индустриальным, в нем применяется все более сложная техника. Поэтому сельскому хозяйству сегодня нужен специалист нового типа. Пополнение трудовых ресурсов сельского хозяйства почти полностью идет за счет подрастающего поколения. Оно обладает более высоким уровнем образования, чем старшее поколение, имеет возможность получить разностороннюю специальную подготовку через систему непрерывного профессионального образования» [10, с.47].

В аграрном секторе существенные изменения пре-

терпевает и государственная политика, в ней все очевиднее ощущается обеспокоенность сохранением продовольственной безопасности России [13-18], стремление обеспечить экономически выгодные условия для продуктивной деятельности отечественных сельскохозяйственных производителей.

Реальностью последнего десятилетия становится устойчивая тенденция, направленная на модернизацию технологической сферы АПК [19-22], в котором востребованы молодые, творческие специалисты, хорошо знающие свою профессию, владеющие современной техникой и технологией, стремящиеся успешно и эффективно работать на земле [23-28].

К сожалению, негативным итогом преобразований в аграрном секторе явилось сокращение доли активных и профессионально подготовленных молодых специалистов. Мы являемся свидетелями того, что в настоящее время на сельском рынке труда сложилась противоречивая ситуация: с одной стороны, увеличилось число безработных, с другой – сельскохозяйственные предприятия испытывают дефицит специалистов сельскохозяй-

ственных профессий [2, с.47]. Современная молодежь по окончании среднего профессионального и (или) высшего образовательного учреждения, в частности сельскохозяйственной направленности, не имеет желания реализовать себя в сельском хозяйстве. В числе главных причин нежелания молодежи связывать свою профессиональную деятельность с сельским хозяйством являются: низкий уровень заработной платы; ограниченность сферы социальных связей; удаленность культурных центров; недостаточная обеспеченность жильем; отсутствие престижа и высокооплачиваемости будущей профессии. В результате у большей части современной молодежи сформировалось негативное отношение к сельскохозяйственному образованию и сельскохозяйственному труду. При этом формирование и развитие трудового потенциала любой отрасли находится в прямой зависимости не только от образовательного, профессионального, интеллектуального уровня молодых специалистов, но и в значительной степени от их мотивации в сфере труда, профессиональной подготовки и от доминирующих в данной сфере ценностных ориентации и установок.

Из истории известно, что важнейшую роль в формировании ценностного отношения к труду в русской культуре сыграла русская крестьянская община. Это было связано с подчинением интересов отдельного человека интересам всей общины, что позволяло русскому народу сохранить этническую самобытность, самостоятельность и независимость.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение нерешенных ранее частей общей проблемы. Незгладимый отпечаток на русский национальный характер труда, по мнению русского историка В.О. Ключевского, наложил специфика природно-климатических условий. Прежде всего, речь идет о способности русского человека к крайнему напряжению сил. Сжатый цикл сельскохозяйственных работ не способствовал укреплению в россиянина привычки регулярного, упорного труда [3, с. 385]. Природная среда определила особенности формирования типа хозяйствования, всей системы жизнедеятельности людей, трудовых навыков и умений. Однако ценность труда в русской культуре неоднозначна и противоречива, как и многие другие ее ценности. С одной стороны, труд для себя осуществляется с величайшим напряжением сил, а с другой - труд может осуществляться без полной отдачи. В.О. Ключевский справедливо заметил, что нигде, кроме России нет такой привычки к постоянному ровному размеренному труду, и что ни один европейский народ не способен столь напряженно трудиться короткое время. То есть основной особенностью русского отношения к труду признается импульсивность – смена периодов трудолюбия и абсолютной лени [цит. 29, с. 159]. Таким образом, в отличие от западной культуры, где труд рассматривается как средство дохода, в России труд выступает как средство жизнеобеспечения.

Говоря о ценностях молодого поколения, необходимо отметить, что в современных условиях труд, являясь важным компонентом сознания молодых людей, претерпевает существенные метаморфозы, связанные с наполнением его новым содержанием и смыслом. Для современной молодежи в целом характерно изменение направленности жизненных ориентаций от социальной (коллективистской) составляющей к индивидуальной [30, с.88]. Для большинства молодых людей труд, особенно в сельской местности, не представляет ценности и, к сожалению, не рассматривается как источник удовольствия, самовыражения и самосовершенствования. А сельские профессии и имидж сельского труженика для будущих молодых специалистов не являются привлекательными [2]. При этом культ моды и потребления постепенно и поэтапно овладевает сознанием молодежи, приобретает универсальный характер. В этой связи Д.

Трубицын называет современное российское общество «обществом потребления» [30, с. 214].

Доминирование потребительских ценностных ориентаций неизбежно отражается на жизненной стратегии молодых людей. В молодежной среде, как и в современном потребительском обществе в целом, отсутствует единая устоявшаяся иерархия ценностей. В настоящее время трудовые ценности как фактор самореализации подрастающего поколения недостаточно закреплены в структурах сознания и не всегда могут мотивировать его трудовую деятельность. Вместе с тем сегодня можно наблюдать сосуществование таких процессов как преемственность традиционных ценностей, исторически существующих русской культуре, так и становление, массовое распространение потребительских интересов.

Мы являемся свидетелями того, что в современном обществе фактически формируется новая культура, в ценностно-нормативное поле которой активно вовлекается молодежь, названная А.М. Кондаковым «поколение Z» [32, с. 98]. Данная категория обладает своим, новым взглядом и отношением к традиционным ценностям. В этом заключается основная проблема формирования ценностного отношения к сельскохозяйственному труду в сознании современной молодежи. Поэтому важно в процессе обучения в аграрном вузе разработать комплекс мероприятий по формированию профессиональных ценностных ориентаций студентов к сельскохозяйственному труду. А в связи с тем, что любой вид профессиональной деятельности имеет свою специфику, необходимо определить факторы, условия, педагогические формы и методы воспитательной работы, влияющие на формирование профессиональных ценностных ориентаций к труду в аграрном секторе.

Ценностное отношение к труду формируется в процессе социализации личности и зависит от многих факторов, объективных и субъективных. При проектировании форм воспитательной по формированию ценностного отношения к будущей профессиональной деятельности, следует учесть объективные факторы: ориентацию студентов на уровень престижности профессии, отношение к данной профессии в обществе, возможность профессиональной мобильности, уровень материального вознаграждения за профессиональный труд и др.

Субъективная позиция обучающихся формируется в образовательном процессе через закрепление интереса к избранной профессии, учета психологических особенностей характера и темперамента личности, создание условий и возможности человека связать свою жизнь с тем или иным видом профессиональной деятельности, мотивации желания вернуться и работать в сельской местности, прежде всего, студентам из села.

Как считает А.В. Кирьякова, ценностное отношение к труду выражается чаще всего: в принятии личностью объективных целей деятельности для руководства собственным участием в ней; в понимании личностного смысла выполняемой деятельности; в активном участии личности в деятельности; в практическом овладении личностью различными способами выполнения определенного вида деятельности [5]. Ценностное отношение к профессиональной деятельности и сельскохозяйственному труду формируется через осознание личностно значимости этой деятельности, развитие устойчивых профессиональных интересов, эмоциональное переживание результатов своего труда, воспитание стремления к активному созидательному труду.

По мнению А.К. Кидалинской, устойчивые мотивы выбора профессии аграрного профиля студентами являются более интересными и привлекательными для выходцев из сельской местности, т.к. они уже знакомы с условиями и характером труда в сельском хозяйстве, в отличие от городской молодежи [4, с.25-27]. Автор справедливо подчеркивает, что жизнь в сельской местности имеет ряд предпосылок для формирования интеллек-

туальной и физической работоспособности сельских школьников, *ж* заинтересованности в будущей профессиональной деятельности. Первичный опыт сельскохозяйственного труда и в связи с этим развитие моторики рук, творческая внешкольная *ж* активность, включение в самообслуживающий труд, часто связанный у школьников с интересом к технике, – все это является немаловажным фактором успешного профессионального становления будущего земледельца [4, с. 26]. Данный фактор необходимо учитывать при организации образовательного процесса в аграрном вузе. По мнению ряда ученых (А.Г. Барабанов, В.Е. Гурин, М.П. Гурьянова, С.И. Дергачев, А.К. Кидалинская, М.Я. Любин, Г.Ф. Суворова и др.), подготовка к трудовой жизни в сельской местности включает не только готовность к *ж* профессиональной деятельности, но и готовность принятия специфических особенностей сельского образа жизни, тесно связанных с особенностями сельскохозяйственного труда.

Анализируя специфические условия процесса трудового воспитания сельских подростков, А.Н. Ходусов отмечает, что существенное влияние на формирование, развитие и *ж* проявление общественно-трудовой активности оказывают объем и характер сельскохозяйственного труда подростков в реальных условиях сельской местности [31, с.15].

При формировании профессиональной направленности личности и ценностного отношения к труду важным является положительный пример трудовой деятельности родителей, друзей семьи, близких родственников, особенно работающих в сельской местности. Если с раннего возраста ребенок ощущает в семье уважение к сельскохозяйственному труду, труженику, работающему на земле, проникается чувствами любви и бережного отношения к земле, осознает социальную важность и жизненную необходимость сельскохозяйственных профессий, то можно утверждать, что, избрав профессию аграрного профиля, в будущем он станет хорошим специалистом, настоящим профессионалом своего дела.

Рассматривая проблему ценностного отношения студентов аграрного университета к профессиональной деятельности, следует рассматривать труд как активную созидательную деятельность человека (А.Г. Пашкова, А.Н. Ходусова, Н.Е. Щурковой и др.). А.Г. Пашков отмечает: «Труд – созидательная деятельность, которая направляется стремлением создания реальных жизненных ценностей, материальных и духовных (нравственных, познавательных, эстетических), охватывающих широкую сферу общественных потребностей и интересов человека, учитывающих не только сегодняшние нужды, но и запросы ближайшего будущего» [31, с.26]. По мнению Н.Е. Щурковой, ценностное отношение личности к труду соединяет в себе всю систему ценностных отношений индивида к жизни, к обществу, к родине.

Формирование целей статьи (постановка задания). Из сказанного следует, что сущность ценностного отношения студентов аграрного вуза к профессиональной деятельности и сельскохозяйственному труду проявляется в:

- осознании личностью социальной значимости и важности сельскохозяйственных профессий;
- наличии устойчивых профессиональных интересов к аграрному труду;
- ощущении чувства любви к земле, к природе, чувства гордости и глубокого уважения к труду земледельца, крестьянина;
- осознанном стремлении личности к творческой профессиональной деятельности в сфере агропромышленного комплекса.

В ходе осуществления воспитательной деятельности в вузе аграрного профиля, формировании ценностного отношения к сельскохозяйственному труду важным является духовно-нравственное воспитание личности. Духовно-нравственное воспитание предполагает наличие внутренней нравственной сущности человека, ис-

точника его активности. Основой духовных поисков человека выступают его сформированные с детства нравственные идеалы. Духовность развивается в процессе нравственно-эстетического освоения мира и проявляется в созидательном творческом труде на благо общества и своего края. Основные сферы духовного воспитания личности связаны с нравственным, эстетическим, гражданским, трудовым и профессиональным воспитанием. Если духовное воспитание формирует внутреннюю нравственную сущность человека, его нравственные идеалы, то *ж* нравственное воспитание основано на регулировании системы отношений личности к людям, обществу, самому себе, оно вводит студента в систему *ж* принятых в социуме норм, формирует опыт деятельности, позволяющий осознать разумность поступков, *ж* побуждает к добрым делам, формирует желание сделать себя и *ж* окружающее жизненное пространство более совершенным. !

Социальному воспитанию личности в вузах следует уделять большое внимание. Ведь включение индивида в систему общественных отношений, поддерживающих социальные нормы, ценности, установки, а также самостоятельное осознание воспроизводства индивидом усвоенного в своем поведении. Для педагогической теории и практики воспитания в образовательном процессе актуальной является проблема поиска эффективных методов и способов нейтрализации действий негативных факторов стихийной социализации (изучение влияния групп сверстников, роли СМИ, Интернета, наркомании *ж* др.).

Составным компонентом социального и профессионального воспитания является гражданское воспитание – воспитание личности как гражданина правового демократического российского государства. Оно вводит личность в систему прав и обязанностей гражданина, формирует опыт деятельности на благо государства и общества, готовность выполнять гражданский долг, сочетается с формированием у личности нравственной ответственности за окружающее жизненное пространство. В ходе гражданского воспитания студента идет процесс формирования его гражданского самосознания, «Я *ж* – концепции» – осознание личностью своей принадлежности к государству, своих прав и обязанностей. Что проявляется в стремлении найти свое место в обществе, реализовать себя в социально-полезной деятельности.

Составной частью *ж* гражданского воспитания, возрастающей в условиях кризиса общества и государства, является патриотическое воспитание. Как систематическая и целенаправленная деятельность по формированию высокого патриотического сознания, чувства верности своему *ж* Отечеству, готовности к выполнению своего гражданского долга и защите интересов своей страны и края. Главное в патриотическом воспитании – стимулирование гражданской ответственности воспитания, направленной на ускорение процесса преодоления недостатков, повышение его уровня, от которого зависит, в конечном итоге безопасность и процветание *ж* России.

Социальное и профессиональное воспитание взаимосвязаны, взаимообусловлены и лишь отдалены временем. Социализация начинается с рождением ребенка, процесс трудового воспитания своими истоками уходит в период раннего и позднего детства, а профессиональная ориентация начинается в подростковом периоде и начале ранней юности. Начало профессионального становления происходит в профессиональных образовательных организациях среднего и высшего образования. Под профессионализмом понимается подготовленность личности к выполнению задач профессиональной деятельности. Предпосылкой достижения профессионализма является достаточно высокое развитие профессионально важных профессиональных качеств личности и компетенций.

Профессиональное воспитание должно осуществ-

вляется в личностно-развивающем профессиональном образовательном пространстве образовательных организаций, которое позволяет более полно проявлять и реализовать возможности обучаемого и согласовывать их с его подготовкой, способностями и психофизиологическими особенностями. Целью личностно-развивающего профессионального обучения и воспитания является создание таких условий учебного взаимодействия между обучаемым – преподавателем – куратором студенческой группы, когда к каждому студенту относятся как к высшей самостоятельной ценности. Содержания, методы, приемы, формы и средства обучения и воспитания обеспечивают эффективное развитие индивидуальности обучаемого, способствуют формированию важных профессиональных качеств, таких как компетентность, стремление к непрерывному самообразованию, использованию своих знаний на протяжении всей своей трудовой и профессиональной деятельности, конкурентоспособность, максимальное развитие творческих способностей и учет индивидуальных особенностей студентов. Такое профессиональное образование и подготовка к практической профессиональной деятельности в наибольшей степени отвечают требованиям подготовки специалистов в современных условиях.

Следовательно, в процессе профессионального воспитания личности будущего специалиста-агрария должны участвовать все сотрудники вуза. Как отмечает П.Н. Осипов, для того, чтобы формируемые у студентов качества личности стали показателями их профессионального становления, необходимо согласование действий всех субъектов педагогического процесса [8, с.29].

Профессиональное становление специалиста начинается с первых дней его пребывания в вузе. Поэтому очень важно, чтобы студенты первого курса сразу почувствовали себя членами большой дружной студенческой семьи, ощутили атмосферу взаимопонимания и поддержки.

Для оптимальной морально-психологической адаптации студентов-первокурсников к образовательному процессу аграрного вуза, сложившимся в нем профессиональным нормам, ценностям, традициям, следует организовать и провести ряд воспитательных мероприятий и кураторских часов со студентами по проблемам: «Путь в профессию», «Современный инженер, специалист АПК», «Сельский механизатор», «Твоя будущая профессия - работать на земле», «В мире профессий». В ходе проведения данных мероприятий студентам следует показать социальную значимость аграрных профессий, их необходимость для жизнеобеспечения страны и региона. Важным условием формирования ценностного отношения студентов аграрного вуза к профессиональной деятельности и сельскохозяйственному труду должно стать формирование социально-ценной мотивации профессиональной деятельности будущих специалистов аграрного производства.

Студентов всех курсов и направлений подготовки следует привлекать к участию в конкурсах стенных газет «Моя специальность вчера и сегодня», «История сельскохозяйственного образования в России» по факультетам университета. Важно, чтобы при подготовке стенных газет было то, что кураторы смогли создать атмосферу сотрудничества, заинтересовать студентов в совместной деятельности, раскрыть их организаторские, творческие способности. Рассматривая сотрудничество как важное условие раскрытия педагогом способностей воспитанника, Н.А. Жокина подчеркивает: «Педагог становится помощником в осознании воспитанником себя как личности, в выявлении, раскрытии его возможностей, в становлении самосознания, в осуществлении личностно значимых и общественно приемлемых самоутверждения, самоопределения, самореализации» [7, с.62].

Важное место в воспитательной деятельности занимает участие студентов и кураторов групп в проведении

профессиональных декад. Программа профессиональных декад может включать: проведение олимпиад по общепрофессиональным и специальным дисциплинам, интеллектуальных турниров, познавательных конкурсов «Защити свою профессию» или «Исторический калейдоскоп аграрных профессий», где интересно и увлекательно может быть представлена история каждой профессии. Интерес у студентов вызовут интеллектуальные игры по дисциплинам общегуманитарного цикла, т.к. педагогическое взаимодействие и сотрудничество преподавателей и студентов способствует профессионально-личностному развитию всех участников совместной деятельности. С одной стороны, преподаватели помогают студентам в профессионально-личностном развитии, а с другой стороны, студенты стимулировали развитие и самосовершенствование преподавателей вуза осваивать новые образовательные технологии, рекомендуемые ФГОС ВО. Совместная творческая деятельность будет способствовать формированию единой социально-психологической общности «студенты – преподаватели», созданию атмосферы взаимного доверия и сотрудничества. Педагогический такт, умение увидеть в каждом студенте элементы творчества, индивидуальной неповторимости будут являться показателями высокого профессионализма педагога, гуманного, личностно-ориентированного отношения к студентам.

Личностно-ориентированное отношение к личности будущего специалиста-агрария основано на признании его как высшей ценности, уважения личности, ее ценностных ориентиров, идеалов, убеждений, жизненных установок. Сегодня говорят гуманизации образовательного процесса, именно он является важным условием развития профессиональных ценностей студентов, так как вместе с преподавателями студенты постигают основы профессионального мастерства, открывают мир избранной профессии, формируют уважение к труду.

Для студентов-аграриев интересными станут для написания будущих выпускных квалификационных работ тематические выставки современной научной и исследовательской литературы по вопросам аграрного производства в России, за рубежом и других регионах. Старшекурсники могут совместно с преподавателями организовать и принять участие в конференции «Молодой специалист», организовать заседание «круглого стола» по проблеме: «Что я знаю о своей будущей профессии (специальности)».

Эффективной формой профессионального воспитания будущих компетентных специалистов-аграриев в вузе являются диспуты. Проведение диспута требует подготовки со стороны организаторов. Необходимо выбрать не только актуальную тему диспута, но и подготовить актуальные для студентов вопросы, которые будут вынесены для обсуждения, например: «Герой нашего времени – кто он?», «Нужна ли молодежи политика?», «Кто накормит современную Россию?», «Утрачивает ли Россия продовольственную независимость?», «Станет ли земля в России частной собственностью?», «Земля для человека, или человек для земли?», «Планета Земля – наш дом?», «Восполнимы ли природные ресурсы?», «Почему природа может мстить человеку?», «Человек привик брать от природы все. А отдавать?» и др.

Важным условием успеха в проведении дискуссии или диспутов является знание интересов студенческой молодежи, возрастных и социально-психологических особенностей студенческой аудитории. Традиционно диспут проводится в отдельной студенческой группе, где сложился благоприятный тип межличностных отношений, существует свой положительный микроклимат. При проведении диспута важно, чтобы каждый студент мог свободно высказать свою точку зрения, проанализировать позицию своих товарищей по обсуждаемым проблемам. Тема диспута должна затрагивать проблемы будущего специалиста. Преимущества данных методов воспитания в том, что при обсуждении актуальных

вопросов формируется не только нравственные и профессиональные убеждения, но происходит зарождение и развитие диалогической культуры личности, которая необходима современному специалисту. Участие студентов в диспуте способствует развитию саморефлексии. Даже если студент активно и не участвует в обсуждении отдельных вопросов, то все равно в его сознании возникают вопросы, которые он задает себе, пытается сопоставить свою точку зрения с мнением сокурсников, своих друзей и товарищей. Формирование объективной самооценки личности является одним из главных условий становления грамотного, квалифицированного специалиста [1, с. 52-67].

Традицией для многих аграрных университетов стало проведение фольклорных праздников, которые способствуют выявлению у студентов музыкальных и поэтических способностей, воспитывают уважение к народной, сельской культуре. При подготовке к фольклорному празднику организаторы используют народные костюмы, которые студенты заимствуют у бабушек и дедушек: старинные русские шали, платки, кушаки, поневы, кокошники, бережно хранимые в их домах. Прикосновение к старым вещам, предметам крестьянского быта передает уникальный колорит русской народной культуры, позволяет ощутить целую гамму чувств и эмоций, а участие в фольклорных праздниках, позволяет проникнуться чувством любви к земле и природе, уважения к человеку труда. Несомненно, что вся народная культура рождается из труда, трудовой деятельности, которые выступают основой жизни человека, залогом его счастья и благополучия.

Студенты аграрного университета должны знать пословицы и поговорки, как истоки народной культуры, связанные с трудолюбием и крестьянским трудом. В российской крестьянской семье пословицы и поговорки всегда были частью культуры, отражали отношение к труду, Родине, родителям, друзьям. Русские пословицы и поговорки всегда учили трудолюбию, необходимости труда для каждого человека, например, «От работы убежишь – в нужду попадешь», «Великий почет не живет без хлопот», «Каково испечешь, таково и съешь», «Что посеешь, то и пожнешь», «Не топор кормит, а работа». В русских пословицах и поговорках говорится не только о важности труда, но и о его качестве, для чего работнику необходимо проявлять терпение, усердие и желание: «Скоро дерево садыт, да не скоро с него плоды едят», «К большому терпению придет и умение», «Собирай по яголке – наберешь кузовок», «Скорость – не спорость», «Всякое дело концом хорошо», «Скоро сказка сказывается, да не скоро дело делается».

Русские пословицы и поговорки являются уникальной культурной традицией нашего народа, являются элементом русской культуры, а для сельских тружеников важными качествами человека всегда были честность, искренность, добрый юмор.

Коллективные творческие дела обладают большим воспитательным потенциалом, традиционным мероприятием в вузе является торжественное посвящение в студенты – «День первокурсника», – когда старшекурсники всех факультетов специально для первокурсников готовят праздничную программу в форме рекламного калейдоскопа профессий. Такие праздники проходят ярко, торжественно, под девизом: «Хвала рукам, что пахнут хлебом!», «Хлеб – всему голова», «Землю надо любить», «Хлебосольная земля Русская!», особенно посвященные Дню работника сельского хозяйства. При подготовке таких программ студентов наполняет ощущение единой, дружной семьи, сотрудничества, которое жизненно необходимо для аграрного вуза.

Традицией для многих вузов стало коллективное творчество при подготовке встреч в клубе веселых и находчивых – КВН. Профессиональные КВНы являются одной из педагогических технологий по организации досуга студентов, которые способствуют раскрытию и разви-

тию творческих способностей студентов. Стремление к достижению общей цели, которая объединяет всех членов творческого коллектива, влияет на развитие в личности будущего специалиста-агрария таких качеств как коллективизм, ответственность, товарищество.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Показателями ценностного отношения к профессиональной деятельности специалиста-агрария являются любовь к земле, чувство гордости и уважения к сельскохозяйственному труду. Развитию эмоциональной культуры студентов, чувственному восприятию своей профессии способствует проведение встреч с выпускниками вуза, специалистами сельского хозяйства. Эти встречи обладают огромным воспитательным потенциалом, т.к. с их помощью студенты ощущают особую гордость за свою академическую семью, ее трудовые успехи и достижения.

Таким образом, ценностное отношение студентов вуза аграрного профиля к социально-профессиональной деятельности и сельскохозяйственному труду следует формировать с первого курса обучения. Сферой профессионального воспитания должна стать целенаправленная программа по обеспечению необходимых условий для формирования ценностного отношения студентов к будущей профессиональной деятельности. Ведущими из них являются: сфера учебной, воспитательной и познавательной деятельности, через которую осуществляется обогащение новыми знаниями, расширение кругозора, повышение интеллектуального уровня личности; сфера творческого, духовного развития, в которой проходит формирование эмоциональной культуры специалиста, развитие эмпатии, творческой индивидуальности, творческого начала личности; сфера профессионально-трудовой деятельности, в которой происходит освоение и закрепление профессиональных умений и навыков, привычек и стереотипов профессионального поведения и деятельности, обретается опыт строительства профессионально-трудовых отношений, обеспечивается развитие самостоятельности, инициативы, активной созидательной деятельности будущего специалиста; сфера формирования здорового образа жизни, в которой личностью осваиваются традиции и нормы поведения, отношения к ресурсам человеческого организма, основы гигиены и бережного отношения к своему здоровью; сфера досуга и студенческого быта, через которую идет формирование представлений будущего специалиста о рациональном использовании свободного времени, выработке правильного режима учебной деятельности и отдыха, эстетике рабочего места и домашней обстановки, получают развитие навыки социальной коммуникации, делового и личного общения, происходит обмен социокультурным и профессиональным опытом и т.д.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Гордиенко И.В. Воспитательная деятельность куратора студенческой группы в профессиональном образовательном учреждении / И.В. Гордиенко. Монография, Белгород, 2013. – 133 с.
2. Духина Т.Н. Социологический анализ социокультурной составляющей содержательности труда сельского труженика // Вестник АПК Ставрополя. – 2011. – №3(3). – С.87-90.
3. Зарубина Н.Н. Труд в русской культуре // Российская цивилизация: Этнокультурные и духовные аспекты: [энц. словарь]. - М., 2011. – 544 с.
4. Кидалинская А.К. Педагогические условия подготовки учащихся профессионального училища к трудовой жизни: (на материале профессионального училища сельскохозяйственного профиля) / А.К. Кидалинская. Дис. ... канд. пед. наук. – Краснодар, 2001. – 215 с.
5. Кирьякова А.В. Ориентация школьников на социально значимые ценности (теория и диагностика) / А.В. Кирьякова. Учебное пособие к спецкурсу. – Л.: ЛГПИ, 1991. – 84с.
6. Кузина Т.Ф. Занимательная педагогика наро-

дов России: советы, игры, обряды / Т.Ф. Кузина, Г.И. Батурина – 2-е изд. – М.: Школьная Пресса, 2001. – 144 с. («Воспитание школьников». Библиотека журнала. Вып. 24).

7. Методика воспитательной работы: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л.А. Байкова, Л.К. Гребенкина, О.В. Еремкина и др., Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 144 с.

8. Мудрик А.В. Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов / Под ред. В.А. Сластенина. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 200 с.

9. Осипов П.Н. Облик и ориентации будущих сельских специалистов // СОЦИС. – 2003. – № 10. – С.47-54.

10. Осипов П.Н. Социальная среда как фактор профессионального развития студента // Специалист. – 2000. – № 7. – С. 28-31.

11. Пашков А.Г. Труд в воспитательной системе общеобразовательной школы / А.Г. Пашков. Автореф. дис. ... док. пед. наук. – М., 1992. – 32 с.

12. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 640 с.

13. Шамина О.В. К вопросу о продовольственной безопасности России // Вестник НГИЭИ. 2012. № 5. С. 123-128.

14. Алёшина В.А. Продовольственная безопасность и обеспечение экономической стабильности в условиях угроз глобализма // Актуальные проблемы экономики и права. 2012. № 3. С. 45-52.

15. Балдов Д.В., Суслов С.А. Будущие проблемы обеспеченности продовольственными продуктами населения // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2015. № 1 (10). С. 16-20.

16. Галиахметова А.М. Роль аграрного сектора в повышении продовольственной безопасности России // Актуальные проблемы экономики и права. 2012. № 3. С. 87-92.

17. Морозюк Н.С. Оценка продовольственной безопасности региона: возможности логико-структурного подхода // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2014. № 1. С. 80-83.

18. Котова Л.Г., Казаченко О.В., Ильясова А.В. Влияние глобализации экономики на продовольственную безопасность страны // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. Т. 2. № 11 (15). С. 261-265.

19. Кошарская Н.М. Государственная поддержка финансового обеспечения предприятий АПК // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 2. С. 65-67.

20. Козлов В.Д., Мордовченков Н.В., Николенко П.Г. Развитие инфраструктуры АПК в условиях государственного регулирования экономики // Вестник НГИЭИ. 2014. № 7 (38). С. 133-144.

21. Новикова А.В. Научно-технический прогресс в перерабатывающих отраслях АПК (эволюционный подход) // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. № 6 (10). С. 200-202.

22. Ильичева О.В., Михайлова А.А. Значение государственного регулирования в инновационном развитии АПК // Вестник НГИЭИ. 2014. № 11 (42). С. 47-52.

23. Захаров А.Н. Современное состояние и проблемы эффективности использования трудовых ресурсов в сельскохозяйственных организациях // Вестник НГИЭИ. 2014. № 11 (42). С. 26-41.

24. Иванова Т.Н. Современная молодежь как социально-трудовой ресурс общества // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 2 (11). С. 15-17.

25. Шевченко Н.В. Структура трудовых ресурсов // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 3. № 6 (28). С. 400-402.

26. Волков И.В., Ванькова Н.А. Проблема рациональ-

ного использования рабочей силы в аПК нижегородской области // Вестник НГИЭИ. 2012. № 11. С. 18-24.

27. Попович В.В., Добрянская Н.А. Этапы воспроизведения трудового потенциала сельских территорий // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2014. № 3. С. 83-87.

28. Попович В.В., Колмогорова И.В. Сельские территории как основа функционирования трудового потенциала села и аграрного сектора экономики // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 3. С. 80-83.

29. 13Саакян А.К. Социокультурная обусловленность ценности труда. // Вестник КРСУ. - 2011. -Том 11, № 2. – С. 156-161

30. Трубицын Д.В. Модернизация России и стран Востока: опыт философской интерпретации. – Новосибирск.: Наука, 2010. – 367 с.

31. Ходусов А.Н. Воспитание общественно-трудовой активности подростков в современной школе / А.Н. Ходусов. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1982. – 20с.

32. Шевченко С.Н. Социальное дарение в аксиологии русской культуры / С.Н. Шевченко. Дис. ... канд. филос. наук. – Белгород, 2010. – 123 с.

УДК 377.018.48.

**ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ В АСПЕКТЕ
ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

© 2016

Денисова Рутения Робертовна, доктор педагогических наук, профессор кафедры
«Специальная и дошкольная педагогика и психология»**Рудакова Наталья Павловна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
«Логопедия и олигофренопедагогика»*Благовещенский государственный педагогический университет
(675000, Россия, Благовещенск, ул. Ленина, 104, e-mail: rudakovanp@mail.ru)*

Аннотация. Образовательные стандарты (2014-2015 гг.) для обучающихся с ОВЗ устанавливают качественно иные требования не только к результатам обучения, учебному процессу, но и повышают требования к квалификации педагогов. В статье рассматриваются проблемы организации профессиональной переподготовки лиц, связанных с реализацией инклюзивного образования в разных образовательных организациях. Представлен опыт Благовещенского государственного педагогического университета по осуществлению программы профессиональной переподготовки для педагогов общеобразовательных дошкольных и школьных организаций, специалистов медицинских учреждений, руководителей медико-психолого-педагогических комиссий. Проанализировано содержание теоретической и практической подготовки будущих дефектологов. Отмечено, что изучение технологий психолого-педагогического сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья (с нарушениями слуха, зрения, интеллекта, опорно-двигательного аппарата, речи, расстройствами аутистического спектра) осуществляется на основе единства дифференцированного, деятельностного, компетентностного подходов, принципов разноуровневого обучения, учета индивидуальных особенностей развития ребенка. Обсуждается вопрос эффективности обучения в условиях профессиональной переподготовки в связи с реализацией на территориальном уровне механизма сетевого взаимодействия учреждений: образовательных, здравоохранения, социальной защиты; использованием современных информационных технологий для создания адаптированных основных образовательных программ начального и общего образования обучающихся с ОВЗ, разработки пакета документации по динамике развития ребенка с ОВЗ в образовательном учреждении, осуществляющем инклюзивное обучение. Обращено внимание на формирование в ходе профессиональной переподготовки базиса личностной культуры дефектолога, позиции к детским атипиям, готовности строить педагогическое взаимодействие на гуманистических принципах.

Ключевые слова: профессиональное образование, профессиональная переподготовка, инклюзивное образование, методологические подходы процесса профессиональной переподготовки, адаптированные основные образовательные программы.

INNOVATION-ORIENTED MODEL OF TRAINING UNDERGRADUATES

© 2016

Denisova Ruteniya Robertovna, doctor of pedagogical sciences, professor
of «Special and preschool pedagogy and psychology»**Rudakova Natalia Pavlovna**, candidate of pedagogical sciences, associate Professor
of the department of «Speech therapy and Correctional»*Blagoveshchensk State Pedagogical University
(675000, Russia, Blagoveshchensk, st. Lenin, 4, e-mail: rudakovanp@mail.ru)*

Abstract. Arranging of professional retraining for specialists in inclusive education. Educational standards (2014 – 2015 years) for pupils with health limitations set different requirements not only for the results and process of education, but also set higher requirements for educator's qualification. The article reviews the problems connected with the arranging of professional retraining for specialists who work in inclusive education in various educational institutions. The article shows the experience of Blagoveshchensk State Pedagogical University in implementation of retraining program for educators of preschool and school general education organizations, specialists of medical institutions and curators of Psychological-Medical-Pedagogical Commissions. The article analyses the content of the theoretical and practical training of the future speech pathologists. It is said that the studying of methods of psycho-pedagogical support for persons with disabilities (with hearing, vision, mental development, locomotor system, speech and autism spectrum disorders) is built on differentiated, activity, competency-based approaches, multilevel training principals and individual characteristics of children's development. The article discusses the effectiveness of retraining education in connection with the local implementation of the network cooperation mechanism for educational, medical and social protection institutions; and with the applying of modern information technologies in creating adapted basic educational programs for primary and general education of pupils with health limitations, and for preparing the documents about the progress of developing the children with health limitations in inclusive educational institutions. The article draws attention to developing the speech pathologist's personal culture basis, attitude to children's atypicality, readiness to build pedagogical interaction on humanistic principles and other abilities during the retraining.

Keywords: professional education, professional retraining, inclusive education, methodological approaches of professional retraining process, adapted basic education programs.

На современном этапе российского образования в качестве приоритетной выступает проблема создания максимальных условий для реализации образовательной инклюзии лиц с ОВЗ. Новые документы – стандарт начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (2014 г.) [1] и стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (2015 г.) [2, 3] – устанавливают качественно иные требования к результатам образования и учебному процессу. Это означает не только изменение в модели школьного образования, но и повышение требований к уровню квалификации работников.

Профессиональное образование, к сожалению, существенно отстает от процессов, происходящих в обществе, и в должной мере не решает проблему «кадрового голода» в образовательных учреждениях, обусловленную новыми установками. Разрешить существующую ситуацию помогает профессиональная переподготовка, которую следует трактовать как главный образовательный резерв, способный обеспечить формирование у педагогов качеств и компетенций, требуемых согласно стандартам.

Известно, как остро сегодня стоят вопросы недостатка педагогов и психологов, работающих в системе специального и инклюзивного образования. В исследо-

ваниях Л.В.Блинова, Т.В. Волосовец, В.В. Воронковой, Б.Б. Горскина, Е.Т. Логиновой, Н. Н. Малофеева, И.А. Макаровой, Н. М. Назаровой, Б. П. Пузанова, О.Г. Приходько, М.А. Салтыковой, Л.С. Сековец, Е.С. Тушевой, В.В. Хитрюк и др. обосновываются подходы к организации образовательного процесса профессиональной переподготовки, раскрываются факторы, повышающие его эффективность на региональном уровне. Исследовательские позиции ученых помогают повысить качество переподготовки дефектологических кадров, сформировать профессиональную компетентность педагогов в области инклюзии, реализовать современные модели профессиональной переподготовки специалистов в условиях интеграции детей с отклонениями в развитии и обеспечить психолого-педагогическое и медико-социальное сопровождение ребенка.

Основой успешной профессиональной деятельности педагогов является знание и понимание феномена «инклюзивное образование детей с ОВЗ». Специфике инклюзивной образовательной среды посвящены работы С.В. Алехиной, Л.Н. Блиновой, Т.Л. Лещинской, В.И. Лубовского, М.Н.Малофеева, Н.М. Назаровой В.В. Ткачевой, Л.М. Шипицыной, Н.Д. Шматко и др.), в которых определены направления развития данной среды (безбарьерность, адаптивность, личностная ориентированность и т.д.) и учет средовых ресурсов (предметных, пространственных, организационно-смысловых, социально-психологических).

Таким образом, социальная необходимость осуществления инклюзивного образования определяет теоретическую и методическую проработку вопросов организации и функционирования системы профессиональной переподготовки специалистов-дефектологов. В этой связи есть смысл обратиться к опыту региональных вузов, осуществляющих интенсивный поиск эффективных технологий обучения и инновационных педагогических практик профессиональной переподготовки в области коррекционной педагогики.

Благовещенский государственный педагогический университет, старейшее учебное заведение на Дальнем Востоке, на базе факультета повышения квалификации уже несколько лет в рамках высшего образования реализует программу профессиональной переподготовки «Дефектолог образовательных учреждений». Программа ориентирована на педагогов общеобразовательных дошкольных и школьных организаций, специалистов медицинских учреждений, руководителей медико-психолого-педагогических комиссий.

Учебный план профессиональной переподготовки рассчитан на 1080 часов и включает следующие модули: «Медико-биологические основы дефектологии», «Филологические основы дефектологического образования», «Психолого-педагогическая диагностика и коррекция развития лиц с ограниченными возможностями здоровья», «Методические основы дефектологии». В модуле «Медико-биологические основы дефектологии» изучаются анатомия и физиология нервной системы, психопатология, невропатология, педиатрия и др. Модуль «Филологические основы дефектологического образования» ориентирован на преподавание русского языка с основами языковедения, психолингвистики, культуры речи. Модули «Психолого-педагогическая диагностика и коррекция развития лиц с ограниченными возможностями здоровья», «Методические основы дефектологии» включают дисциплины специальной педагогики и психологии (сурдопсихология и сурдопедагогика, тифлопсихология и тифлопедагогика, логопсихология и логопедия и т.д.), а также технологии обучения и воспитания детей с различными нарушениями развития в специальном и инклюзивном образовании.

Изучение различных модулей расширяет представления слушателей о моделях и технологиях психолого-педагогического сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья (с нарушениями слуха, зрения,

интеллекта, опорно-двигательного аппарата, речи, расстройствами аутистического спектра). Теоретическая подготовка будущих дефектологов по проблемам специальной педагогики касается целей и задач коррекционного обучения, закономерностей нарушенного развития, психолого-педагогического изучения и диагностики нарушений, своеобразия психического развития, обучения и воспитания лиц с ОВЗ, основывается на единстве теории и методологии инклюзивного образования. Слушатели анализируют отечественный и зарубежный опыт организации инклюзивного образования.

Семинарские занятия формируют представления будущих дефектологов о нормативно-правовых основах инклюзивного образования, моделях и технологиях психолого-педагогического сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования. В результате освоения профессиональной программы слушатели должны знать современные концепции инклюзивного образования, необходимые условия организации инклюзивного образования в разных образовательных организациях, уметь реализовывать вариативные коррекционно-образовательные программы обучения, воспитания и развития личности ребенка.

Практические занятия обычно проводятся на базе учреждений здравоохранения, социальной защиты, образовательных организаций г. Благовещенска и Амурской области на основе механизма сетевого взаимодействия как способа организации современного учебного процесса. Специфика муниципальных образовательных систем массовых и коррекционных школ в предоставлении образовательных услуг детям с ОВЗ часто не соответствует требованиям реализации вариативных образовательных программ. Применение механизма сетевого взаимодействия на территориальном уровне способствует разумному использованию большинства ресурсов образовательных учреждений в адекватности предоставленной детям инвалидам равного доступа к качественному образованию в общеобразовательных и других образовательных организациях с учетом особенностей их психофизического развития.

Отработка практических умений и навыков по созданию специальных условий и технологий адаптационных образовательных программ для ребенка с ОВЗ осуществляется на основе принципов разноуровневого обучения, учета индивидуальных особенностей развития. Педагоги-дефектологи обучаются умению выбирать формы образовательной интеграции в процессе организации инклюзивного образования детей с ОВЗ в зависимости от степени выраженности недостатков физического и (или) психического развития, организовывать взаимодействие различных участников образовательного процесса в инклюзивной практике, составлять адаптированные основные образовательные программы (АООП) с учетом особых образовательных потребностей, особенностей психофизического развития и возможностей обучающихся.

В работе со слушателями хорошо зарекомендовали себя современные информационные технологии, помогающие создать единое информационное пространство по организации инклюзии в детских садах, школах и учреждениях дополнительного образования. Началась работа по сбору информации о том, какие существуют барьеры для перехода к инклюзивным формам обучения в образовательных организациях, как методически правильно подготовиться к открытию, комплектованию и функционированию инклюзивных групп и классов. Использование медиасредств позволяет каждому слушателю попробовать свои силы в разработке пакета документации по динамике развития ребенка с ОВЗ в образовательном учреждении, осуществляющем инклюзивное обучение.

В основу создания адаптированных основных образовательных программ начального и общего образо-

вания обучающихся с ОВЗ заложены дифференцированный и деятельностный подходы. Опора на дифференцированный подход в разработке образовательных программ обеспечивает разнообразие содержания, что позволяет обучающимся с ОВЗ реализовать индивидуальный потенциал своего развития.

Деятельностный подход основывается на теоретических положениях отечественной психологической науки, раскрывающих основные закономерности и структуру образования с учетом специфики развития личности обучающегося с умственной отсталостью. Деятельностный подход в образовании строится на признании того, что развитие личности обучающихся с умственной отсталостью школьного возраста определяется характером организации доступной им деятельности (предметно-практической и учебной). Так, в разработке АООП общего образования для обучающихся с умственной отсталостью реализация деятельностного подхода обеспечивает придание результатам образования социально и личностно значимый характер, прочное усвоение обучающимися знаний и опыта разнообразной деятельности и поведения, возможность их самостоятельного продвижения в изучаемых образовательных областях. В целом, предлагаемые технологии направлены на достижение гарантированного лицам с ОВЗ высокого качества обучения, развитие мировоззренческих позиций педагогов и психологов, работающих в системе специального и инклюзивного образования.

Эффективность обучения в условиях профессиональной переподготовки видится в реализации не только технологии выделения инвариантов в содержании деятельности специалиста-дефектолога, но и в обеспечении вариативности профессии. Именно деятельностный подход помогает подготовить кадры, которые наилучшим образом способны изменить направления своей деятельности и успешно адаптироваться в меняющихся условиях. Такие профессионалы необходимы сегодня в период становления современной парадигмы инклюзивного образования.

В результате обучения по дополнительной профессиональной программе «Дефектолог образовательных учреждений» слушатели совершенствуют общекультурные и общепрофессиональные компетенции в области коррекционно-педагогической, диагностико-консультативной, а также исследовательской и культурно-просветительской деятельности. Значимыми являются компетенции по:

- использованию базовых экономических и правовых знаний в социальной и профессиональной сферах, готовности к организации коррекционно-развивающей образовательной среды;

- выбору и использованию методического и технического обеспечения, осуществлению коррекционно-педагогической деятельности в учреждениях образования, здравоохранения и социальной защиты, проведению психолого-педагогического исследования лиц с ОВЗ;

- анализу результатов комплексного медико-психолого-педагогического исследования лиц с ОВЗ на основе использования клинично-психолого-педагогических классификаций нарушений развития;

- взаимодействию с общественными и социальными организациями, учреждениями здравоохранения, культуры с целью формирования и укрепления толерантного сознания и поведения по отношению к лицам с ОВЗ;

- организации педагогического процесса в инклюзивных образовательных организациях и оценке качества их работы.

Компетентностный подход становится ключевым принципом развития образования. Но сумма предложенных компетенций не гарантирует профессиональности человека, многое зависит от личностных качеств слушателей. В рамках рассматриваемой проблемы считаем важным обращение к ценностным аспектам подготовки специалистов для системы инклюзивного образования: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4(17)

вания[4]. Формирование базиса личностной культуры педагога, профессиональной позиции к лицам с ОВЗ определяют совокупное отношение специалиста к различным сторонам своей профессиональной деятельности и обеспечивают взаимодействие с другими на гуманистических принципах.

Разумеется, в общем потоке проведения профессиональной переподготовки на базе вузов имеются как положительные моменты, так и отдельные недостатки. Перспективность начатой работы видится в организации гибкой и адаптивной образовательной среды на основе рационального проектирования моделей высшего профессионального и инклюзивного образования, то есть моделей, востребованных обществом и действующим по принципу «здесь и сейчас».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Приказ Министерства науки и образования Российской Федерации от 1 октября 2015 г. № 1087 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование (уровень бакалавриата)» (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации от 30 октября 2015 г., регистрационный № 39651.

2. Приказ Министерства науки и образования Российской Федерации от 19 декабря 2014 года № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья»

3. ФГОС начального общего образования обучающихся с ОВЗ и ФГОС обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) // Справочник заместителя директора школы. 2015. № 4. С. 5-20.

4. Приказ Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)»

5. Макарова И.А. Подготовка педагогических кадров общеобразовательных учреждений к работе в условиях инклюзии // European social science journal. 2013. № 12-2 (39). С. 111-118.

6. Малофеев Н.Н. Специальное образование в меняющемся мире. Европа: учеб. пособие для студентов пед. вузов / Н.Н. Малофеев. М.: Просвещение, 2009. 319 с.

7. Тушева Е.С. Стратегически-значимые направления исследования профессиональной переподготовки специалистов в области коррекционной педагогики // MagisterDixit. №3. 2011. С. 191-202.

8. Хитрюк В.В. Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов: результативность дидактической модели // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. 2015. № 5. С. 112-120.

9. Деятельность психолого-медико-педагогических комиссий в современных условиях развития образования: материалы Всероссийской конференции (г. Новосибирск, 23-25 сентября 2015 г.) / под ред. С.В. АLEXИНОЙ; Мин-во образования и науки РФ, Новосиб. гос. пед. ун-т; Моск. гор. психол.-пед. ун-т. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2015. 196 с.

10. Арзыбова О.В. Формирование жизненных компетенций школьников с ограниченными возможностями здоровья в проектной деятельности // Самарский научный вестник. 2014. № 1 (6). С. 14-16.

11. Ахметова Д.З. Идеи концепции непрерывного инклюзивного образования // Карельский научный журнал. 2014. № 1. С. 44-46.

12. Ахметова Д.З. Ускорит ли инклюзивное образование преодоление социальной эксклюзии? // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 1. С. 36-38.

13. Винтаева Т.Н. Проектирование и реализация индивидуальных образовательных программ для детей с

ограниченными возможностями здоровья // Поволжский педагогический вестник. 2015. № 4 (9). С. 95-101.

14. Денисова Р.Р. Региональные аспекты инклюзивного образования (на примере Амурской области) // Учёные записки Забайкальского государственного университета. Серия «Педагогика. Психология»- 2015. № 5(64). С.5-11.

15. Денисова Р.Р., Никифорова А.В. Профессиональная подготовка кадров для системы специального образования // Право и образование. 2011. № 8. С. 23-38.

16. Яковлева Е.Л. Выявляя причины распространения инклюзии и инклюзивного образования (философский аспект проблемы) // Карельский научный журнал. 2014. № 4. С. 26-29.

17. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ: Методическое пособие. М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2014. 167 с.

18. Криводонова Ю.Е. ПрофорIENTATION подростков с ограниченными возможностями здоровья // Карельский научный журнал. 2013. № 4. С. 20-22.

19. Малофеев Н.Н., Шматко Н.Д. Проблемы интегрированного обучения детей с отклонениями в развитии: Программа спецкурса. М.: Изд-во УРАО, 2005. 12 с.

20. Никашина Н.А. Особенности самореализации личности людей с ограниченным зрением // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 3. С. 19-21.

21. Психолого-педагогическое сопровождение семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья: учебник для студ. учреждений высш. образования / под ред. В.В. Ткачевой. М.: Издательский центр «Академия», 2014. 272 с.

22. Разработка и реализация индивидуальной образовательной программы для детей с ограниченными возможностями здоровья в начальной школе. Методические рекомендации для учителей начальной школы / под. ред. Е.В. Самсоновой. - М.: МГППУ, 2012. - 84 с.

23. Яковлева Е.Л. Другие как предпосылка формирования инклюзивного пространства и образования // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 3. С. 15-18.

24. Системный подход к образованию детей с ограниченными возможностями здоровья: материалы всероссийской конференции «Образование детей с ограниченными возможностями здоровья: опыт, проблемы, перспективы. Самара: Современные образовательные технологии, 2010. 320 с.

УДК 37.015.3+159.923

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ БАРЬЕРЫ ОБЩЕНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

© 2016

Джиоева Оксана Феликсовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии
Султанова Кристина Артуровна, студентка 4 курса психолого-педагогического факультета
Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова
(362025, Россия, Владикавказ, улица Ватутина, 46, e-mail: bekoevamarina@mail.ru)

Аннотация. В статье анализируются проблемы общения в подростковом возрасте. Выявляются специфические для этого возраста психологические и социальные новообразования. Основные виды психологических барьеров рассматриваются посредством индивидуально-психологических особенностей людей, особенностей отношений между партнерами и личностным компонентом. Психологические барьеры общения в подростковом возрасте приводят к снижению эффективности коммуникации, возникновению напряжения и отрицательных переживаний. Психологические барьеры общения могут возникать на всех этапах онтогенеза человека. Данная работа раскрывает эту проблему именно в подростковом возрасте потому, что на первое место у них выходит общение, соответствующее этой теме более актуальна именно в этом возрасте. Низкий уровень развития коммуникативных навыков, отсутствие мотивации и желания общаться, преобладание негативно окрашенных эмоциональных состояний, наличие внутрличностных конфликтов являются детерминантами психологических барьеров в общении. Подросток, имеющий такие особенности, выступает субъектом затрудненного общения. Психологические барьеры, возникающие в общении молодых людей, часто становятся источником срывов в учебе, вызывая раздражение как самих юношей и девушек, так и их родителей и учителей. Важной задачей современной педагогической психологии является то, что зная особенности психологических барьеров в общении уметь их преодолевать.

Ключевые слова: психологические барьеры, подростковый возраст, пубертатный период, затрудненное общение, индивидуально-психологические особенности, личностный компонент.

PSYCHOLOGICAL BARRIERS OF COMMUNICATION IN ADOLESCENCE

© 2016

Dzhioeva Oksana Felixovna, candidate education sciences, associate professor,
department of pedagogy and psychology

Sultanova Christina Arturovna, 4th year student of psycho-pedagogical faculty,
North Ossetian State University named after K.L. Khetagurova

(362025, Russian Federation, Vladikavkaz, st. Vatutina, 46, e-mail: bekoevamarina@mail.ru)

Abstract. The article analyses problems of communication in adolescence. Are identified specific to this age, psychological and social growth. Principal psychological barriers are considered through individual psychological characteristics of people, characteristics of relations between the partners and the personal component. Psychological barriers of communication in adolescence lead to reduced efficiency of communication, tension and negative emotions. Psychological barriers in communication can occur at all stages of human ontogenesis. This work explores this problem in adolescence, because in the first place they were communicating, and so this topic is more relevant at this age. The low level of development of communication skills, lack of motivation and desire to communicate, the predominance of negative emotional States, the presence of intrapersonal conflicts are the determinants of psychological barriers in communication. A teenager having such features is the subject of the complicated communication. Psychological barriers in communication young people often become the source of failures in learning, causing irritation to the young boys and girls and their parents and teachers. An important task of modern educational psychology is that knowing the characteristics of psychological barriers in communication to overcome them.

Keywords: psychological barriers, adolescence, puberty, difficulty in communication, individually-psychological features, personal component.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Многим известно, что для подросткового возраста характерно большое количество новообразований в психическом, социальном и анатомо-физиологическом развитии и это свидетельствует началу множества проблем, с которыми сталкивается ребенок, его родители и ближайшее окружение. Пристальное внимание к различным аспектам трудностей общения в подростковом возрасте отражают современные тенденции психологии, которые стремятся к изучению личности в конкретных ситуациях ее жизнедеятельности, сопровождающихся отказами, ограничениями, оскорблениями, обвинениями и другими способами фрустрации ее потребностей.

Важной практической задачей современного психолога является выявление этих проблем. Исследование проблематики не только в научном смысле, но и в практической деятельности.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. В настоящий момент существует значительное количество работ психологов, в которых проблема затрудненного общения является предметом специального исследования. Теоретический анализ этих работ обнаруживает определенные различия в самой постановке проблемы, задач и целей ее исследования, в понимании психологической

природы и механизмов изучаемого явления, в выделении возможных областей практического применения конкретных результатов. Исследование психологических трудностей общения тесно связано с рассмотрением общепсихологических проблем «отношения»; социальной перцепции; когнитивных стилей и познавательной деятельности личности (К.А. Абульханова [1], Б.Г. Ананьев [2], С.А. Амбалова [3], М.И. Бекоева [4], Г.А. Берулава [5], А.А. Бодалев [6], О.Ф. Джиоева [7], Н.В. Куницына [8], В.А. Лабунская [9], В.Н. Мясичев [10], С.Д. Смирнов [11], И.П. Шкуратова [12]), вне анализа которых невозможен строгий научный анализ основных механизмов и закономерностей данного феномена.

Формирование целей статьи (постановка задания). Основной целью данной работы является изучение разнообразных психологических барьеров общения в подростковом возрасте. В связи с этим возникает необходимость рассмотрения следующих задач:

- выделить основные особенности общения в подростковом возрасте,
- рассмотреть основной диапазон эмоциональных реакций подростков,
- проанализировать разнообразие психологических барьеров в подростковом возрасте и определить роль этих барьеров в общении.

Для достоверного изучения данной проблемы является необходимость применения следующих методов

исследования: методика оценки уровня общительности (тест В.Ф. Ряховского [13]), оценка агрессивности в отношениях (А. Ассингер [14]), методика «Выход из трудных жизненных ситуаций».

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Подростковый возраст, на сегодняшний день, колеблется от 10-11 до 18-20 лет. Центральным фактором физического развития является половое созревание, которое влияет на работу внутренних органов. Появляются половое влечение (часто неосознанное) и связанные с ним новые переживания, влечения и мысли. Организм ребенка изменяется и переходит в активный рост костей и мышечной ткани. Нервная система также развивается, особенно это заметно в том, как резко может реагировать подросток на внешние раздражители среды.

Развитие нервной системы, особенно передних отделов больших полушарий, делает подростка «говорливым»: он не допускает никаких замечаний в свой адрес, реагирует на них словесно и чаще всего возмущается, выражает несогласие. Процессы возбуждения и торможения не уравновешены: возбуждение преобладает над торможением. Вследствие быстрого распространения возбуждения подросток легко раздражается, становится вспыльчивым. Кроме силы реакции возбуждения отмечается и подвижность (иррадиация) нервных процессов. Так, подростки достаточно быстро реагируют на какие-то раздражители, особенно новые. Они легко переходят от одного состояния к другому (взаимная индукция). Возможна ситуация, когда ребенок в этом возрасте может заснуть на уроке, почувствовать себя разбитым, измученным, хотя ничего не делал. Смена настроения, необычно высокая чувствительность приводят к своеобразной мимикрии – подросток может быстро попасть под влияние группы сверстников, перенимая особенности их поведения и поступая «как все» [15].

Познавательные психические процессы не остаются в стороне. Мышление в подростковом возрасте играет первостепенную роль, оно становится теоретическим и влечет за собой перестройку других психических процессов, как говорил Д. Б. Эльконин «память становится мыслящей, а восприятие – думающим» [16]. Способность к саморегуляции и формирование рефлексии в подростковом возрасте усложняются и охватывают все сферы жизнедеятельности ребенка, но в особенности взаимоотношения с взрослыми.

Безусловно, меняется ведущая деятельность, если в младшем школьном возрасте это учебная деятельность, то в подростковом возрасте на первый план выходит общение со сверстниками.

Поэтому подросток ищет друга, того, кто может понять. Часто в этом возрасте ведутся дневники, чтобы иметь возможность свободно выражать свои переживания, мысли, сомнения.

Подростковый возраст – это переходный и критический этап в онтогенезе. У подростка меняется социальная ситуация развития, и появляется чувство «взрослости» [17-20]. Он старается выйти из-под опеки родителей, сопоставляет себя с более старшими людьми, хочет, чтобы с его мнением считались и воспринимали его все-речь [21, 22].

Пубертатный период протекает у всех по-разному, у кого-то менее болезненно, а у кого-то этот период можно однозначно назвать, периодом бунтарства и протеста. Подросток сталкивается с множеством проблем: низкая самооценка, негативизм, вербальная и физическая агрессия, неуравновешенность, частая смена настроения, трудности в учебе, депрессивные симптомы, суицидальное поведение, а также трудности и различные барьеры в общении с людьми.

Выделяют следующие психологические нормативные задачи подросткового возраста:

1) отделение от родителей и обретение подлинной психологической независимости;

2) преодоление кризиса идентичности, ролевой диффузности («самоидентификация»);

3) новый этап социализации в среде сверстников, основанный на установлении более глубоких эмоциональных отношений вне семьи;

4) принятие растущей сексуальности, адаптация к этому новому состоянию.

Проанализируем более углубленно проблему психологических барьеров в общении. Барьеры общения – это факторы, которые способствуют потере и искажению смысла информации в процессе взаимодействия [23-26]. Они приводят к снижению эффективности коммуникации, возникновению напряжения и отрицательных переживаний. Часто они становятся основной причиной конфликтных ситуаций. Все барьеры общения делятся на две группы: психологические и коммуникативные.

Психологические барьеры возникают вследствие индивидуально-психологических особенностей людей, которые вступают в процесс общения (скрытность, скромность, различия в типах темперамента), а также в результате особенностей отношений между партнерами (недоверие, антипатия).

Определяющим для возникновения ситуаций непродуктивного общения становятся личностные аспекты. В связи с тем, что каждый человек воспринимает события и явления окружающего мира субъективно, оценивает их с точки зрения своего индивидуального опыта, ему иногда бывает сложно понять партнера по общению, у которого другая точка зрения и другие особенности восприятия.

Основные виды психологических барьеров:

1. Эстетические – возникают в ситуации, когда человеку не нравится внешний вид собеседника. Это может касаться особенностей его внешности, стиля одежды, определенных деталей гардероба.

2. Интеллектуальные – заключаются в отличиях типов мышления, скорости протекания мысленных операций и различиями уровня интеллектуального развития. Например, общение оптимиста и пессимиста не всегда можно назвать продуктивным, ведь один будет искать в любой ситуации плюсы и пути выхода, а второй – акцентировать внимание на негативе. К интеллектуальным можно отнести барьер некомпетентности, когда человек не разбирается в обсуждаемой теме, что вызывает у партнера по общению чувство огорчения или раздражения.

3. Мотивационные – проявляются, когда у людей разные цели. Это приводит к непониманию, искаженному восприятию информации.

4. Моральные или этические – эффективности общения мешает несовместимость нравственных позиций, принципов, взглядов.

5. Барьер установки – если у человека есть негативная установка по отношению к партнеру, то его слова воспринимаются не объективно, часто с внутренним протестом. Возникать он может в результате предыдущего опыта общения или на основе отзывов других людей.

6. Барьер отрицательных эмоций или плохого физического состояния – относятся к ситуативным барьерам. Иногда проблемы в общении возникают, когда у человека плохое настроение или самочувствие, и он не настроен на установление контакта с другими.

Коммуникативные барьеры возникают, если между собеседниками есть несоответствие словесного запаса. К этой группе также относятся проблемы, связанные с отсутствием аналогий понятий в разных языках и другие сложности перевода.

Исследуя основные виды коммуникативных барьеров можно выделить следующие:

1. Семантические – возникают, когда партнеры по общению под аналогичными понятиями подразумевают разные вещи. Например, один человек фразу «хороший метод достижения цели» понимает, как способ, который не навредит окружающим людям, а другой – как стра-

тегню достижения желаемого любой ценой, даже если окружающие пострадают.

2. Логические – проявляются, если человек не умеет четко и последовательно выражать свои мысли. В таком диалоге нарушаются причинно-следственные связи, и часто происходит подмена понятий.

3. Фонетические – плохая техника речи, когда слова звучат нечетко и непонятно, что затрудняет восприятие информации.

Психологические барьеры общения могут возникать на всех этапах онтогенеза человека. Мы стараемся раскрыть эту проблему именно в подростковом возрасте потому, что на первое место у них выходит общение, соответственно это тема более актуальна именно в этом возрасте.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.

Таким образом, психологические барьеры общения в подростковом возрасте – это некий конфликт между индивидуально-личностными особенностями ребенка и определенными внешними ситуациями, которые вступая во взаимодействие, побуждают его испытывать страх, сомнения, застенчивость, агрессию, отчаяние, смирение, фрустрацию, депрессию, апатию и другие эмоциональные реакции. Становится очевидной необходимость анализа причин затрудненного общения, формирования подхода комплексной диагностики и на ее основе разработка рекомендаций и выбор адекватных и эффективных способов, направленных на преодоление данной проблемы. При этом эти же реакции дают возможность подростку выходить из зоны своего комфорта, расширять свой кругозор, лучше развивать свои социальные навыки. То есть мы можем выделить положительную и отрицательную стороны психологических барьеров. Проблемой же выступает то, что чаще всего подростки не знают, как правильно понять и среагировать на ту или иную ситуацию, которая вызвала у него недовольство. Не успев вовремя справиться с затруднениями, у подростка происходит наложение друг на друга различных эмоциональных реакций, что может привести в дальнейшем к психологическим травмам. Чтобы это избежать ближайшему окружению подростка и педагогам необходимо проводить с ним больше времени, уделять внимание, всячески его поддерживать, организовывать различные беседы, индивидуальные и групповые тренинги.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Абульханова К.А. Психология и сознание личности. М.: Институт практической психологии, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1999г.
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания.- СПб., 1999.
3. Амбалова С.А. Личность и ее приобщение к социальному миру // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016г. Т. 5. № 1 (14). С. 9-11.
4. Бекоева М.И. Многоуровневая система высшего профессионального образования как объект научно-педагогического анализа // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2012г. № 1. С. 352-354.
5. Бериулава Г.А. Методологические основы деятельности практического психолога М., 2003г.
6. Бодалев А.А. Психология общения. М., 2007г.
7. Джиоева О.Ф. Социальная активность как фактор социализации личности. // В мире научных открытий. № 7.1 Красноярск, 2015г.
8. Куницына В.Н. Трудности межличностного общения: Автореферат диссертации... СПб., 1991. С.18
9. Лабунская В.А. О смысловом пространстве невербального общения // Российский психологический журнал. №3. 2014г. С.93-109
10. Мясичев В.Н. Психология отношений: Избранные психологические труды (под ред. Бодалева А. А) - М. 2004г.
11. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования М., 2006г.

12. Шкуратова И.П. Самопредъявление личности в общении. Ростов-на-Дону. Изд-во ЮФУ, 2009г.

13. Психологические тесты // под редакцией А.А.Карелина, М., 2001г.

14. Костина Л.М. Методы диагностики тревожности. - СПб., 2002г.

15. Джиоева О.Ф. Особенности формирования личности в социальной среде // Педагогическое мастерство и педагогические технологии. 2015. № 2 (4). С. 87-90.

16. Эльконин Д. Б. Психология развития человека. — М.: Аспект Пресс, 2001г.

17. Серов А.Г. Развитие лидерских качеств у подростков на основе ситуационного подхода // Карельский научный журнал. 2015. № 1 (10). С. 67-69.

18. Иванов Д.В. Межличностные отношения подростков, склонных к аддиктивному поведению // Самарский научный вестник. 2013. № 4. С. 75-77.

19. Лизунова Е.В. К вопросу о формировании стрессоустойчивости у подростков к опасным ситуациям // Карельский научный журнал. 2015. № 1 (10). С. 45-48.

20. Алексеева Е.А. Формирование нравственных понятий у младших подростков как психолого-педагогическая проблема // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2014. № 2 (16). С. 5-7.

21. Ибрагимова Л.А., Чубанова Г.Р. Проблема психологического исследования семьи и детско-родительских отношений в семьях педагогов // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 2. № 6 (28). С. 105-110.

22. Смалько О.В. Родительское отношение и родительская ответственность как основные составляющие родительства // Карельский научный журнал. 2015. № 1 (10). С. 70-73.

23. Манина В.А. Понятие психологического барьера в зарубежной психологии // Самарский научный вестник. 2013. № 4. С. 108-111.

24. Васюра С.А., Бояршинова Д.А. Коммуникативные установки мальчиков и девочек подросткового возраста // Поволжский педагогический вестник. 2014. № 1 (2). С. 63-67.

25. Лемещук М.А. Проблема общения у детей с общим недоразвитием речи в научных трудах исследователей // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4. С. 88-90.

26. Горбачева Н.Б. Влияние межпоколенной коммуникации на социализацию молодежи // Карельский научный журнал. 2015. № 1 (10). С. 111-114.

УДК 372.851

УДЕ В ПОДГОТОВКЕ СТАРШЕКЛАССНИКОВ К ТВОРЧЕСКОЙ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

© 2016

Дорофеев Сергей Николаевич, доктор педагогических наук, профессор,
профессор кафедры «Алгебра и геометрия»
Тольяттинский государственный университет

(445667, Россия, Тольятти, улица Белорусская, 14, e-mail: komrad.dorofeev2010@yandex.ru)

Аннотация. В статье исследуется проблема подготовки школьников к творческой математической деятельности. Творческая деятельность характеризуется такими признаками, как: способность преобразования явлений, фактов, процессов или их образов путем перенесения некоторого знания, полученного при изучении одного математического объекта, на другой объект, включение изучаемых математических объектов в новые отношения, посредством вносимых изменений в условие или требование задачи, сопоставление каждого объекта с его образом; знание родственных отношений между объектами, замена задачи более общей или частной, из решения которой непосредственно следует получение новых фактов и результатов, рассмотрение предельного случая, новизна результатов деятельности, оригинальность и необычность приемов и средств, применяемых в процессе деятельности. Данная проблема изучается в процессе обучения школьников решению трансцендентных уравнений с параметром. Показано, что если в основу обобщающе-повторительных занятий по алгебре и началам анализа положить метод укрупнения дидактических единиц, разработанный известным российским ученым П.М.Эрдниевым, то можно достичь значительных успехов в усвоении учащимися приемов и методов творческой математической деятельности.

Ключевые слова: творческая математическая деятельность, уравнения с параметрами, математические способности учащихся, творческая активность, логическое и абстрактное мышление, аналогия и сравнение, конкретизация и обобщение, анализ и синтез.

IDU IN THE PREPARATION OF STUDENTS TO CREATIVE MATHEMATICAL ACTIVITIES

© 2016

Dorofeev Sergey Nikolaevich, doctor of pedagogical Sciences, Professor,
Professor of the Department "Algebra and geometry"
Togliatti State University

(445667, Russia, Tolyatti, Belorusskaya St., 14, e-mail: komrad.dorofeev2010@yandex.ru)

Abstract. The article examines the problem of preparation of students to creative mathematical activities. Creative activity is characterized by such features as: the ability of transformation of phenomena, facts, processes, or their images by transferring some of the knowledge gained in the study of one mathematical object to another object, enabling the study of mathematical objects in new relationships through changes in condition or requirement of the task, matching each object with its image; knowledge of relationship between objects, the replacement task more public or private, which directly follows the new facts and results, the consideration of a limiting case, the novelty of the results, the originality and usefulness of techniques and tools used in the process activities. This problem is studied in the process of teaching students the solution of transcendental equations with a parameter. It is shown that if the basis bobsays-repetitive lessons in algebra and beginnings of analysis to put the method of integration of didactic units developed by the famous Russian scientist P. M. Erdniev, it is possible to achieve significant success in assimilation of techniques and methods of creative mathematical activities.

Keywords: creative mathematical activity, equations with parameters, mathematical abilities of students, creativity, logical and abstract thinking, analogy and comparison, concretization and generalization, analysis and synthesis.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Современный этап развития школьного математического образования характеризуется усиленным вниманием к подготовке обучающихся к творческой деятельности, и, прежде всего, к развитию у них творческих математических способностей. Как известно, творческая деятельность человека связана с созданием новых духовных и материальных ценностей и имеет общественный характер, формируемый потребностями общества, удовлетворение которых возможно по мере созревания необходимых для этого условий. Творческая математическая деятельность немаловажна без проявления определенных личностных качеств, например, волевых усилий, сосредоточенности, внимательности, настойчивости, упорства и т. д. [1]. Решение творческих математических задач, несомненно, должно быть связано с испытанием обучающимися положительных эмоций, таких, как удовольствие, радость, желание и т.д. [2]. Исследования творческой деятельности позволяют выделить ее существенные признаки: преобразование явлений, фактов, процессов или их образов путем перенесения некоторого знания, полученного при изучении одного математического объекта, на другой объект, включение изучаемых математических объектов в новые отношения, посредством вносимых изменений в условие или требование задачи, сопоставление каждого объекта с его образом; знание родственных отношений между объектами, замена задачи более общей или частной, из решения которой непосредственно следует получение новых фактов и результатов, рассмотрение предельного случая, новизна

результатов деятельности, оригинальность и необычность приемов и средств, применяемых в процессе деятельности [3].

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение не решенных ранее частей этой проблемы. Решением проблемы повышения качества математических знаний, развития творческих способностей у школьников на основе УДЕ занимается значительная группа ученых П.М.Эрдниев, Б.П.Эрдниев и др., учителей школ республики Калмыкия, например, Караева З.П. (МБОУ «Малодербетовская СОШ №2»), Риняк Н.В. (МБОУ «Лицей №1 п.Львовский»), и т. д., магистранты Тольяттинского государственного университета, например, Малахова О.С. [6], повышением качества математических знаний у студентов технических специальностей с применением принципов УДЕ, построенном на основе асимметрии головного мозга, занимается Т. В. Таненкова [7-10]. Отметим, что психологическую базу этого метода могут составлять не только асимметрия мозга, но и такие глубокие психологические процессы как процесс обратной связи, процесс условного рефлекса, матричность логических операций, значительный вклад в развитие которых внесли и физиологи, и психологи, и методисты [11-19].

Формирование целей статьи. Как известно, в школьном курсе «Алгебра и начала анализа» ведущую роль играют трансцендентные уравнения и неравенства. Значительное внимание уравнениям и неравенствам этого вида уделяют в ЕГЭ по математике. Посредством

решения этих уравнений в сознании учащихся закрепляются не только знания, связанные со свойствами числовых функций, входящих в состав этих уравнений, но и формируются умения находить оптимальные способы их решения, представления о способах, методах и приемах исследовательской и творческой деятельности, развивается логическое мышление, актуализируется потребность в расширении круга математических знаний. Однако, как показывает практика, в частности результаты ЕГЭ, к выполнению задания, связанного с решением уравнения или неравенства с параметрами, приступает лишь незначительная часть выпускников. Большая часть из них, к сожалению, выражают явную неуверенность в том, что смогут выполнить это задание. Программы по алгебре и началам анализа настолько загружены второстепенным материалом, что учитель при всем своем желании не имеет возможности ознакомить своих учеников хотя бы с некоторыми способами решения уравнений и неравенств с параметрами. Наиболее острой становится проблема поиска форм, методов и средств, обеспечивающих эффективное повышение качества математических знаний в области решения уравнений с параметрами и обуславливающих эффективную подготовку школьников к творческой математической деятельности.

Изложение основного материала исследования с обоснованием полученных научных результатов. На наш взгляд, наиболее удобным вариантом ознакомления учащихся с некоторыми способами решения уравнений и неравенств с параметрами являются обобщающе-повторительные уроки по некоторым конкретным темам курса «Алгебра и начала анализа». В основу организации таких уроков мы предлагаем положить метод УДЕ (укрупнения дидактических единиц), разработанный известным российским ученым П.М.Эрдниевым. Эта методика хорошо известна ученым и учителям, широко используется не только в школах РФ, но и за ее пределами. В начале 80-х годов была рекомендована к внедрению в общеобразовательную школу, а ее автор в конце прошлого века был удостоен премии Президента РФ.

Восприятие жизненных ситуаций, возникающих в деятельности каждого человека, их анализ требуют от субъекта деятельности проявления умения изучать эти ситуации в анализе и сравнении, во взаимосвязи и противоречии. С целью формирования этого умения в учебном процессе от учителя требуется создание на уроках таких необычных ситуаций, атмосфера которых предполагает развитие комплексного типа мышления, способности открывать изучаемые объекты и явления в их новом, незнакомом свете и значении. Метод УДЕ, а точнее система заданий, построенных по методу УДЕ, является одним из эффективных методов реализации поставленной задачи обучения. Обучение, построенное на базе УДЕ, приобретает особое значение, если оно реализуется посредством многокомпонентных упражнений. П.М.Эрдниев описал основные принципы построения многокомпонентных упражнений. Многокомпонентное упражнение, как правило, это система, состоящая из нескольких математических заданий, объединенных в некоторую психологическую целостность, которая обуславливает умственное развитие каждого ученика и способствует формированию у него стремления к саморазвитию [12,13].

Это утверждение имеет глубокий смысл, прежде всего в том, что, обучая школьников математическим понятиям, теоремам и утверждениям, мы не только развиваем у них математические способности, но и самое важное развиваем у них такие психические качества, как устойчивость, любознательность, целеустремленность, настойчивость. Хорошо известно, что математическое упражнение, как средство подготовки к творческой математической деятельности, может включать в себя решение готовой задачи, составление обратной и ее решение, составление аналогичной и ее решение, со-

ставление обобщенной и ее решение, составление конкретизированной и ее решение, составление и решение задач, определяемых утверждениями, эквивалентными требованию данной задачи, составление и решение задач, определяемых утверждениями, эквивалентными некоторым условиям данной задачи [20].

Посредством многокомпонентных упражнений учитель в ходе учебного процесса с большим потенциалом и большей эффективностью формирует в сознании каждого школьника приемы применения обобщения, аналогии, конкретизации, анализа и синтеза, абстрагирования, сравнения и противопоставления; умения обнаруживать логические связи, единство процессов составления и решения задач, отделять главное от второстепенного.

Мы предлагаем систему учебных заданий, построенных по методу УДЕ, в которых органично соединены темы «Алгебраические и трансцендентные уравнения». Выполнение заданий, построенных по методу УДЕ, направлено не только на развитие интеллектуальных способностей учащихся, но и позволяет учителю активно использовать в процессе обучения приемы умственных действий. Действие процесса выполнения многокомпонентных упражнений на сознание учащихся согласной определенной методике обеспечивает произвольное овладение знаниями, искусством проявления творческих способностей, делает само учение трудом, приносящим удовлетворение. Роль многокомпонентных упражнений (заданий, построенных по методу УДЕ) заключается не только в том, чтобы развивать умственные способности обучающихся, но и, самое главное, оснащать восприятие каждым учеником нового математического понятия живостью и интересом, стремлением к познанию этого понятия во взаимосвязи с другими, делать более эффективным повторение материала, создавать условия для эффективной творческой деятельности.

Приведем пример организации обобщающе-повторяющего урока по теме «Квадратные уравнения». Мы не будем останавливаться на вводной части урока, а начнем с его основной части, в которой ученикам предлагается система заданий, построенных по принципу УДЕ, следующего вида:

1. Решить уравнение $x^2 + 6x + 5 = 0$.
2. Найти сумму и произведение корней уравнения $x^2 + 6x + 5 = 0$.
3. Найти сумму и произведение корней уравнения $2x^2 - 5x + 3 = 0$.
4. Определите при каком значении параметра a уравнение $x^2 + (a-2)x + a-3 = 0$ имеет 1) два положительных; 2) два отрицательных корня; 3) корни разных знаков.
5. Найти точки пересечения параболы $y = 5x^2 + 10x + 1$ и прямой $y = 7x + 3$.
6. Составить уравнения прямой и параболы, проходящих через точки $A(0,4;5,8)$ и $A(-1;-4)$.
7. Постройте графики функций $y = x^2 + 6x$ и $y = 5$. По графикам этих функций найдите абсциссы точек их пересечения.
8. Определите при каких значениях параметра p уравнение $x^2 + 6x = p$ имеет 1) два различных корня; 2) один корень; 3) не имеет корней.

Как показывает наш опыт, в процессе выполнения этих заданий в указанном порядке значительная часть школьников самостоятельно или с незначительным внешним воздействием со стороны учителя овладевают началами одного из основных способов решения уравнений с параметром - графическим. В ходе выполнения шестого задания учащиеся закрепляют навыки составления обратной задачи и осваивают приемы открытия новых знаний. Особенность этого задания состоит в том, что оно имеет бесконечно много решений, значит, через две точки можно провести не одну параболу, а бесконечно много, а вот прямых только одну. Обучение решению уравнений с параметрами подобного вида стиму-

лирует мыслительную деятельность обучающихся, формирует в их сознании стремление и интерес к познанию математических объектов, поскольку у большей части школьников обучение сопровождается положительными эмоциями, порождаемыми успешным преодолением каждого этапа урока. Метод УДЕ в данном примере реализуется не только в процессе укрупнения основной дидактической единицы (построении многокомпонентного упражнения), но и в методике, основанной на одновременном изучении взаимосвязанных понятий и опирающейся на одновременную подачу одного и того же математического объекта разными кодами.

Эффективность графического способа решения уравнений с параметрами ярко проявляется при изучении уравнений третьей степени. Конечно, можно решать с учениками отдельно взятые уравнения с параметрами различного вида сложности, не обязательно связывая их между собой в единую систему, но следует иметь в виду что в этом случае будет достигнут успех только у совсем незначительной части обучающихся, а вернее лишь только у единиц. Развертывание каждого уравнения с параметром в некоторую систему заданий или многокомпонентное упражнение способствует формированию у учащихся способности к более осознанному и быстрому раскрытию тех внутренних связей, которые заложены в каждом уравнении с параметром. Приведем еще один пример многокомпонентного упражнения, некоторые части которого целесообразно использовать при организации повторения по темам «Показательные уравнения», «Логарифмические уравнения», «Тригонометрические уравнения» и, конечно, на завершающем этапе изучения курса «Алгебра и начала анализа». Мы опишем только основную часть урока.

1. Построить график функции $y = \frac{1}{3}x^3 - 5x^2 + 9x$.

2. Найти при каких значениях параметра a уравнение $\frac{1}{3}x^3 - 5x^2 + 9x = a$

имеет а) одно решение; б) два решения; в) три различных решения.

3. Найти при каких значениях параметра a уравнение $\frac{1}{3}x^3 - 5x^2 + 9x = a$ имеет решения.

4. При каких значениях параметра a уравнение $\frac{1}{3}\sin^3 x - 5\sin^2 x + 9\sin x = a$

1) имеет хотя бы одно решение 2) не имеет решений

5. При каких значениях параметра a уравнение

$$\frac{1}{3}8^x - 5 \cdot 4^x + 9 \cdot 2^x = a$$

1) имеет одно решение 2) имеет два решения 3) имеет три решения 4) не имеет решений.

6. При каких значениях параметра a уравнение $\sqrt{x} - 15 \cdot \sqrt{-5x} + 27 \cdot \sqrt[4]{-5} =$

1) имеет одно решение 2) имеет два решения 3) имеет три решения 4) не имеет решений

7. Найти все значения параметра a , при каждом из которых уравнение $\frac{2(a+1)\cos x - a}{\sin x + \cos x} = 2$ имеет хотя бы

одно решение на отрезке $\left[\frac{\pi}{2}; \pi\right]$

Апофеозом данного математического упражнения служит последнее задание. Остановимся более подробно на описании процесса обучения школьников решению уравнения, входящего в состав этого задания. Конечно, начать этот процесс целесообразно с анализа

левой части данного уравнения. Далее, необходимо акцентировать внимание обучающихся на том факте, что левая часть уравнения представляет собой дробь со знаменателем $\sin x + \cos x$. Поэтому необходимо указать,

те значения переменной x при которых эта дробь имеет смысл. Для этого составим и решим неравенство: $\sin x + \cos x \neq 0$. Получим, что $x \neq -\frac{\pi}{4} + \pi n, n \in \mathbb{Z}$.

Нахождение области определения математического выражения обеспечивает нам поле правовых математических действий, которые мы будем совершать в процессе его преобразования. Поскольку $\sin x + \cos x \neq 0$, то, умножая обе части данного уравнения на выражение $\sin x + \cos x$, мы сведем его к равносильному ему уравнению вида: $2(a+1)\cos x - a = 2(\sin x + \cos x)$ или, после

раскрытия скобок и приведения подобных слагаемых, к уравнению: $2a \cos x - 2 \sin x - a = 0$. Акцентируя внима-

ние обучающихся на левой части этого уравнения, мы со значительной долей самостоятельности со стороны школьников заключаем, что данное уравнение представляет собой тригонометрическое уравнение первой степени относительно $\sin x, \cos x$. Вспоминаем основные

способы решения тригонометрических уравнений подобного рода. В ходе этого процесса те умственные действия, которые будут возникать в сознании учащихся, мы будем активно анализировать, оценивать их положительные и отрицательные стороны. Каждый из предложенных учащимися способов решения уравнения мы отгадим им в качестве домашнего задания. Однако, на уроке целенаправленно будем ориентировать их действия на применение классического способа решения уравнений подобного вида с использованием формул:

способы решения тригонометрических уравнений подобного рода. В ходе этого процесса те умственные действия, которые будут возникать в сознании учащихся, мы будем активно анализировать, оценивать их положительные и отрицательные стороны. Каждый из предложенных учащимися способов решения уравнения мы отгадим им в качестве домашнего задания. Однако, на уроке целенаправленно будем ориентировать их действия на применение классического способа решения уравнений подобного вида с использованием формул:

$$\sin x = \frac{2tg \frac{x}{2}}{1 + tg^2 \frac{x}{2}}; \quad \cos x = \frac{1 - tg^2 \frac{x}{2}}{1 + tg^2 \frac{x}{2}}$$

В результате такой подстановки уравнение примет вид: $2a \frac{1 - tg^2 \frac{x}{2}}{1 + tg^2 \frac{x}{2}} - 4 \frac{tg \frac{x}{2}}{1 + tg^2 \frac{x}{2}} - a = 0$. Заменой $tg \frac{x}{2} = t$,

где $1 < t < \infty$ приведем его к виду:

$$2a \frac{1 - t^2}{1 + t^2} - 4 \frac{t}{1 + t^2} - a = 0 \quad \text{или после элементарных}$$

преобразований к уравнению $2a(1 - 3t^2) - 4t = 0$.

Поскольку $1 < t < \infty$, то $1 - 3t^2 \neq 0$. Значит, последнее уравнение можно привести к виду $\frac{2t}{1 - 3t^2} = a$

, для решения которого используем хорошо усвоенный учениками графический способ. В результате совместными усилиями получаем, что $a \in [-2; \sqrt{2} - 2) \cup (\sqrt{2} - 2; 0)$.

Данное многокомпонентное упражнение нацелено на то, чтобы учащиеся в процессе его выполнения могли бы самостоятельно или с незначительной помощью учителя осваивать некоторые приемы творческой деятельности, например, приемы составления задач с параметрами путем видоизменения предложенных или известных им, в том числе и обратных, решать эти задачи, тем самым самостоятельно формировать процесс работы над задачей, вырабатывать навыки самопровер-

ки и самоорганизации с опорой на средства косвенного и перспективного управления поиском решения или составления задачи с параметрами, обнаруживать «новые» ранее им неизвестные факты, на повышение творческого потенциала и на развитие исследовательских умений.

Методическая ценность математических упражнений подобного рода заключается в том, что на их примере мы формируем у учащихся не только умение, как применять усвоенные школьниками знания к исследованию задач с параметрами, но и самое главное расширяем знания обучающихся о фундаментальных составляющих математики, о приемах и методах творческой математической деятельности.

Процесс обобщающе-повторительных занятий, организованных на основе УДЕ, способствует формированию у обучающихся умения выделять существенные стороны исследуемой задачной проблемы; умения переформулировать задачу с целью получения нового более эффективного пути ее решения; умения отождествлять исходные понятия с другими математическими эквивалентами; умения преобразовать интересующие нас стороны исходного явления в строгую формулировку математической задачи; умения переходить от общих утверждений к их частным случаям; обуславливает знакомство с методами проверки соответствия полученных решений исходной задачной ситуации и умения применять эти методы на практике; развивает критичность по отношению к полученным выводам; видение динамики развития задачной ситуации; развивает способность производить разбиение исходной задачи на ее мелкие составляющие; формирует умение проводить сравнение и устанавливать аналогии между задачами и использовать их с целью нахождения рационального решения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Дорофеев С.Н. Теория и практика формирования творческой активности будущих учителей математики в педагогическом вузе // Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Пенза, 2000. - 410 с.
2. Дорофеев С.Н. Личностно ориентированный подход как основа построения индивидуальных траекторий обучения математике // «Мир науки, культуры и образования». Горно-Алтайск. - №2 (39), 2013. С.48-50.
3. Дорофеев С.Н. Индивидуальные траектории обучения как средство реализации личностно ориентированного подхода // Вестник Северо-Арктического федерального университета. Архангельск. - №2, 2013. С.117-121.
4. Дорофеев С.Н. УДЕ как метод подготовки будущих бакалавров педагогического образования к профессиональной деятельности // Гуманитарные науки и образование. МордГПИ им.М.Е.Евсевьева. - №1, 2013. С.14-17.
5. Кочуренко Н.С. Формирование умения конструировать серию задач, подводящих к «самостоятельному открытию» теоремы // Актуальные проблемы математики и методики ее преподавания: Межвузовский сборник научных трудов, посвященный 65-летию заслуженного деятеля науки РФ, доктора физико-математических наук, профессора О.В.Мантурова, под ред. С.Н.Дорофеева. - Пенза: ПГПУ им.В.Г.Белинского, 2001. С.277-280.
6. Малахова О.С., Дорофеев С.Н. УДЕ как технология организации повторительно-обобщающих уроков по математике // Математика и математическое образование: современные тенденции и перспективы развития: Материалы научно-практической конференции, г.Саранск, 27 ноября 2015 г., под ред. С.М.Мумряевой/ Морд.гос.пед.ин-т.-Саранск. С.12-16.
7. Новикова Т.В., Тумашева О.В. Обучение способам организации труда подростков в процессе обучения математики // Межвузовский сборник научных трудов, посвященный 65-летию заслуженного деятеля науки РФ, доктора физико-математических наук, профессора О.В.Мантурова, под ред. С.Н.Дорофеева. - Пенза: ПГПУ им.В.Г.Белинского, 2001. С.320-324.
8. Сикорская Г.А., Воротилова Н.М. Задачи с па-

раметром как средство обучения моделированию // Актуальные проблемы математики и методики преподавания математики: Межвузовский сборник научных трудов под редакцией С.Н.Дорофеева. - Пенза: ПГТА, 2007. С.130-136.

9. Снегурова В.И. Задачи с изменяющимися параметрами как одно из средств обучения решению задач с параметрами // Актуальные проблемы математики и методики преподавания: Межвузовский сборник научных трудов, посвященный 65-летию заслуженного деятеля науки РФ, доктора физико-математических наук, профессора О.В.Мантурова, под ред. С.Н.Дорофеева. - Пенза: ПГПУ им.В.Г.Белинского, 2001. С.277-280.

10. Таненкова Т.В. Психолого-педагогические основы дифференцированного подхода к математическому образованию студентов // Актуальные проблемы математики и методики преподавания математики: Межвузовский сборник научных трудов под редакцией С.Н.Дорофеева. - Пенза: ПГТА, 2007. С.139-143.

11. Утева Р.А. Содержательно-методические особенности подготовки магистров математического образования в России // Science and Education a New Dimension, 2015. Т. III, №45 (22). - с.14-17.

12. Эрдниев П.М. Сравнение и обобщение при обучении математике. - М.: Просвещение, 1960. - 151с.

13. Эрдниев П.М., Эрдниев Б.П. Укрепление дидактических единиц в обучении математике М.: Просвещение, 1986. - 255 с.

14. Таненкова Т.В. Природосообразные основы дифференциации обучения студентов математике // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. № 4. С. 283-286.

15. Кондаурова И.К., Гусева М.А. Место дисциплины «введение в систему математического образования России» в профессиональном становлении педагога-математика // Карельский научный журнал. 2014. № 4. С. 62-65.

16. Аниськин В.Н., Куликова Е.В. Обобщенные приемы решения геометрических задач как обязательная составляющая учебных умений будущих учителей математики // Самарский научный вестник. 2012. № 1 (1). С. 27-30.

17. Кондаурова И.К., Захарова Т.Г., Гусева М.А. Региональный опыт подготовки и профессионального становления будущих педагогов-математиков в условиях модернизации среднего и высшего математического образования // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4. С. 81-84.

18. Зайниев Р.М. Преемственность в математическом образовании и математической подготовке учителя математики // Самарский научный вестник. 2014. № 4 (9). С. 51-54.

19. Кондаурова И.К. Перспективы организации профессиональной подготовки будущих учителей // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2015. № 3 (12). С. 25-27

20. Лодатко Е.А. Философия обучения математике как смысловая составляющая современного образовательного пространства // Вектор науки ТГУ: Серия: Педагогика, психология. 2015. №1. С.107-111.

УДК 371

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

© 2016

Епхиева Марина Константиновна, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры «Педагогика и психология»

Джикаева Фатима Зауровна, кандидат юридических наук, доцент кафедры
«Уголовный процесс и криминалистика»

*Северо-Осетинский государственный университет имени Коста Левановича Хетагурова
(362025, Россия, РСО-Алания, Владикавказ, улица Бутырина, 27, e-mail: marina.ephiewa@yandex.ru)*

Аннотация. В период ломки старых стереотипов и противоречий в условиях нестабильности и осязаемого обострения межличностных отношений в рамках социума наблюдается довольно резкое нарушение процесса формирования и развития духовного мира подрастающего поколения. Оно сопряжено со сложившимся дефицитом духовно-нравственных ценностей, их переосмыслением в современном мире. Такое положение ставит педагогические коллективы образовательных учреждений перед необходимостью реализации важнейшего социального заказа – возрождения духовности всем арсеналом существующих средств. Это прежде всего возрождение народной педагогической культуры, традиций этнического воспитания. Специфический образ духовного мира осетин отражен в декоративном искусстве, в самобытных произведениях устного народного творчества, которые несут в себе высокий заряд нравственности, учат пониманию национальных и общечеловеческих ценностей, служат источником педагогических идей. Одним из возможных способов качественного изменения содержания учебно-воспитательного процесса вуза является включение в него гуманистических идей и традиций народной педагогики. Закрепляя в себе многовековой опыт истории и бережно передавая его последующим поколениям для дальнейшего развития, обычаи и традиции народной педагогики служат механизмом развития духовного мира, представляют собой способы передачи ценной информации на социально-психологической основе.

Ключевые слова: этнопедагогизация, гуманизация, гуманитаризация, духовно-нравственные ценности, народная педагогика, этнокультурный компонент, традиции, фольклор, культура, этнос, духовность, личность, национально-региональный компонент.

THE FORMATION CULTURE INTERNATIONAL INTERACTION STUDENTS

© 2016

Ephieva Marina Konstantinovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor
“Pedagogics and psychology”

Dzhikaeva Fatima Zaurvna, Candidate of Law associate professor of “Criminal Procedure and Criminalistics”
North Ossetian state university named after Kosta Levanovicha Khetagurova

(362025, Russia, Republic of North Ossetia-Alania Vladikavkaz, street Butyrina, 27, e-mail: marina.ephiewa@yandex.ru)

Abstract. Between breaking old stereotypes and contradictions in the conditions of instability and tangible worsening interpersonal relations within society, there is quite a severe disturbance of the process of formation and spiritual development of the younger generation in the world. It is associated with the existing shortage of spiritual and moral values, their reevaluation in the modern world. This situation puts the pedagogical collectives of educational institutions to the need to implement essential social order - the revival of spirituality of the entire arsenal of existing funds. This is primarily the revival of folk pedagogical culture, ethnic traditions of education. The specific image of the spiritual world of the Ossetians is reflected in the decorative arts, original works of folklore, which carry a higher charge morals, teach an understanding of national and universal values, serve as a source of pedagogical ideas. One possible way to qualitative changes in the content of the educational process of the university is the inclusion of humanistic ideas and traditions of folk pedagogy. Consolidating a centuries-old experience of history and carefully passing it to subsequent generations for the future development, the customs and traditions of folk pedagogy are the mechanism for the development of the spiritual world, are the modes of transmission of valuable information on the social and psychological basis.

Keywords: ethnopedagogization, humanization, humanization, spiritual and moral values, folk pedagogy, ethno-cultural component, traditions, folklore, culture, ethnicity, spirituality, personality, national-regional component.

В процессе вхождения России в мировое образовательное пространство от педагогических работников требуется наличие этнокультурных знаний и умений организации этнопедагогической деятельности.

Духовно-нравственное становление личности обусловлено изменениями в социально-экономической и общественно-политической жизни в стране, пришедшими к таким тенденциям, как отчуждение молодежи от земли, родного дома, от своих корней, утрата молодым поколением общинной взаимопомощи, изменение структуры социальных ценностей, а так же социальная неустойчивость молодежи, низкая мотивация к трудовой деятельности, что обуславливает необходимость теоретической и практической разработки проблем, связанных с нравственным становлением личности как в общеобразовательной, так и высшей школе. Важное место в структуре профессиональной компетентности педагога занимает этнопедагогическая культура. Основное содержание этнопедагогической культуры должно закладываться в системе профессионального педагогического образования.

Истоки саморазвития вуза лежат в этнопедагогизации системы образования, в творческой инновационной педагогической деятельности преподавателей. В услови-

ях полиэтничного общества этнопедагогические идеи становятся важными компонентами в формировании личности педагога. Актуальность приобретает этнопедагогизация целей, содержания и процесса подготовки будущего педагога. Являясь главным и решающим фактором интеграции обучения и воспитания, этнопедагогизация представляет собой процесс интеграции традиционных (народных, национальных, этнических) культур с современными воспитательными системами, идеями, технологиями, создающими воспитательную среду (этнопедагогическое пространство). Важнейшим фактором и необходимым компонентом в воспитательном процессе при формировании этнопедагогической компетентности учителя является культура, которая складывается веками, собирает духовные ценности каждого поколения. «Культура цементирует жизнь нации, - подчеркивает В.Г. Крысько, - обеспечивая функционирование её социальных институтов, наполняя их полноценным, значимым для всех людей содержанием, проявляясь в специфических интересах, складе ума и образе жизни, традициях и моральных нормах, образцах межличностного и межгруппового поведения и самовыражения» [3,81]. Функциональное значение культуры – это воспитание подрастающего поколения. Изучая культуру своего на-

рода, региона в контексте мировой культуры, будущие учителя постигают понятие регионального своеобразия духовного мира предков. Происходит обращение к народному опыту воспитания.

Образование, как часть культуры, создает необходимые условия для духовно-нравственного формирования личности. Оно является своеобразным отражением социальных отношений, показателем духовного здоровья общества. Духовно-нравственное формирование личности невозможно без творческого начала, оно, как уникальный социокультурный феномен, объективно обладает способностью сплачивать людей, объединять их в процессе достижения высоких социально значимых целей, независимо от социальной принадлежности и вероисповедания. Все это требует целенаправленной работы, позволяющей формировать высоко нравственных специалистов. Ведущей роли в духовно-нравственном формировании личности посвящены труды Я. А. Коменского, Дж. Локка, Ж-Ж. Руссо, труды И. Канта о трансцендентности сферы духовного; Г. Гегеля об «абсолютной духовной идее», «мировом духе и разуме»; Р. Штайнера, который выделяет чувство благодарности, чувство любви, чувство долга; выдающихся русских философов, просветителей, педагогов: Д. И. Писарева, Н. И. Пирогова, К. Д. Ушинского, Л. Н. Толстого, А. С. Хомякова, а также идеи философов современности Д. С. Лихачева и А. И. Арнольдова. Проблема духовно-нравственного формирования личности - одна из актуальных и сложных, включает в себя такие категории, как личность, ценность, духовность, образование, развитие, формирование и др., и рассматривать её следует не только с педагогических, но и с философских, психологических позиций. «Национальная (этническая) принадлежность индивида, - отмечает Г. М. Андреева, - является чрезвычайно значимым для социальной психологии фактором потому, что она фиксирует определенные характеристики той микросреды, в условиях которой формируется личность» [1, 219].

Духовность связана со стремлением человека выйти за рамки наличного бытия и одновременно утвердить себя в материальном мире. В настоящее время вторая тенденция, к сожалению, преобладает, человек сегодня в значительной степени ориентирован на материальное богатство.

Представители первой тенденции стремятся пребывать в мире грёз и покидают реальный мир, зачастую прибегая к таким средствам как алкоголь, наркотики, увлечения всякого рода сомнительными культурами, и в первом и во втором случае мы имеем дело с утратой духовности, что очень опасно для человека.

Духовность дана человеку изначально или её надо формировать? На этот вопрос отвечали известные нам ученые: К. Н. Вентцель, Р. Штайнер и современники, имена которых мы назвали выше. Ответ дан неоднозначный: К. Вентцель и Р. Штайнер утверждали, что духовность дается изначально, приобрести её невозможно. Но столь педагогически-пессимистический подход опровергают наши современники: Е. П. Белозерцев, М. С. Каган, Б. Т. Лихачева, В. И. Слабодчиков и многие другие. Они утверждают, что духовность исторична и социальна детерминирована, следовательно, как личностную направленность её можно формировать.

Воспитание духовности как цель - это залог успешного обновления общества - так ставит сегодня проблему сама жизнь. При всём многообразии подходов к пониманию «духовности» есть смысл выделить основные: духовность - это высший уровень развития человека, строящего свои отношения на гуманизме и стремящегося к высшим человеческим ценностям: добро, истина, мудрость, красота.

Духовность - это личностное качество, которое не дается изначально, а формируется в ходе освоения общечеловеческих ценностей.

Духовные ценности становятся предметом пристального внимания философов, социологов, педагогов, психологов в XX - XXI в. в. в., когда гуманистическая направленность становится ведущей тенденцией общественных наук. Сложились теоретические предпосылки для построения системы поликультурного образования, к каковому возможно отнести следующие представления: о структурно-содержательных проблемах построения различных образовательных уровней в условиях этнорегиональной образовательной системы З. Б. Абдуллаева [3], А. Я. Данилюк [4], З. К. Каргиева [5], И. А. Малашихина [6], З. Б. Цаллагова [7] и др.; об этнокультурных аспектах воспитания подрастающего поколения А. В. Беляев [8], Г. Н. Волков [9], А. В. Райцев [10], Б. А. Тахохов [11], Е. Е. Хатаев [12], С. Б. Узденова [13], М. К. Епхиева [14], М. М. Мамиева [15] и др. [16-18].

Эволюция ценностей общества происходит постоянно [19-25]. Система ценностей общества обуславливает процесс становления ценностных ориентиров отдельных личностей, проецируется в их сознание и поведение, создавая определенную шкалу ценностей поколения, представляет результат духовной работы личности.

Только педагог, обладающий богатым духовным потенциалом, способен воспитать соответствующую личность [26-29]. Поэтому в студенческие годы и следует заложить этот потенциал.

Образование выступает тем фактором, который обеспечивает формирование духовно-богатой личности. Подготовить будущих учителей к ведению образовательной деятельности с учетом регионально-этнической направленности можно только при соответствующем подходе к организации учебно-воспитательного процесса в вузе.

Этнопедагогическое содержание профессиональной педагогической культуры педагога должно стать равнозначным, а не выступать в качестве дополнительного к научно-педагогическому содержанию.

Сегодня, в период ломки старых стереотипов и противоречий в условиях нестабильности и осязаемого обострения межчеловеческих отношений в рамках социума, наблюдается довольно резкое нарушение процесса формирования и развития духовного мира подрастающего поколения. Оно сопряжено со сложившимся дефицитом духовно-нравственных ценностей, их переоценкой в современном мире. Такое положение ставит педагогические коллективы образовательных учреждений перед необходимостью реализации важнейшего социального заказа - возрождения духовности всем арсеналом существующих средств. Это прежде всего возрождение народной педагогической культуры, традиций этнического воспитания. Специфический образ духовного мира осязателен отражен в декоративном искусстве, в самобытных произведениях устного народного творчества, которые несут в себе высокий заряд нравственности, учат понимание национальных и общечеловеческих ценностей, служат источником педагогических идей. Одним из возможных способов качественного изменения содержания учебно-воспитательного процесса вуза является включение в него гуманистических идей и традиций народной педагогики. «Народная педагогика представляет собой совокупность педагогических сведений и воспитательного опыта, сохранившихся в устном народном творчестве, обычаях, обрядах, детских играх и игрушках. Она предполагает исследование педагогической культуры народных масс, выработанной тысячелетним опытом человечества и бытующей в народе до наших дней. Этнопедагогика предполагает изучение педагогики, традиционной культуры воспитания, этнической общности. Вполне естественно, народная педагогика является основным объектом науки этнопедагогики, в ней превалирует эмпирика, где много ценных фактов и оригинальных идей, но нет целостной системы взглядов, обобщающей теории» [30, с. 7].

Народная педагогика любого этноса характеризуется как глубокой и самобытностью содержания, так

и целостностью, которая должна непременно сохраняться в сфере современного образования и обучения. Целостность регионально-этнической культуры воспитания обеспечивается наличием в ней веками создаваемого народом идеала совершенного человека – идеала, составляющего одно из слагаемых духовной культуры любого этноса. Традиции народа, фольклор, народная мудрость – это эффективное средство воспитания справедливости, трудолюбия, гуманности, т.е. тех качеств, которые являются основой духовно-нравственной культуры каждой личности.

О необходимости воспитания у подрастающего поколения уважения к традициям, языку, культуре своего народа говорили Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинский и др. Так, например, А.С. Макаренко считал народную педагогику важнейшим средством воспитания и призывал изучать не только педагогический опыт народа, но и опыт талантливых педагогов народной среды.

Современная система дошкольного, среднего и высшего образования стремится все более продуктивно включать содержание национально-регионального компонента в целостный учебно-воспитательный процесс сети соответствующих учреждений. Следовательно, необходимо отобрать из этого содержания наиболее приемлемый в существующих условиях объем знаний и скоординировать его с общими стандартами образования, создав тем самым оптимальную педагогическую модель совершенной личности. Таким образом, система национальных и общечеловеческих ценностей, исторически сложившаяся в недрах регионально-этнических культур и бережно пронесенная через жизнь целого ряда последующих поколений, непрерывно развиваясь и совершенствуясь, явится интегрирующей основой для всех других качеств и проявлений личности. До недавнего времени в педагогической теории и практике недостаточно учитывались национальные особенности, традиции, обычаи, опыт народной педагогики. Вместе с тем, еще К.Д. Ушинский отмечал: «Воспитание, если оно не хочет быть бессильным должно быть народным, должно быть призвано народностью» [31, с. 162]. Реализация национально-регионального компонента в учебно-воспитательных планах образовательных учреждений требует использования соответствующих ему воспитательных средств, какими и служат различные аспекты традиционных народных культур. А это логически ведет к разработке и внедрению в учебно-воспитательный процесс вариативных и альтернативных, программ, частных методик, инновационных образовательных технологий, призванных сделать национальный вуз основной движущей силой духовного возрождения этноса.

«Как показывает анализ педагогической, психологической, методической литературы, наблюдений за учебно-воспитательной работой ряда учителей и личного опыта автора, процесс воспитания подрастающего поколения на традициях народной педагогики включает три этапа: 1) формирование положительного эмоционального отношения к народным обычаям и традициям через развитие интереса к ним; 2) организацию координированной учебно-воспитательной деятельности, включающей в свое содержание прогрессивные традиции народной педагогики, произведения фольклора, декоративного народного творчества осетин; 3) перевод творческой деятельности по привитию интереса к народным обычаям и традициям в познавательную активность самих учащихся в данном направлении» [32, с. 230].

Постижение общечеловеческих ценностей, входящих в них образов и представлений, понимание силы их значения для людей существенно повышают престиж как образовательных учреждений, так и семьи, продуктивно способствуют осуществлению взаимосвязи и взаимодействию этих воспитательных институтов.

Духовная ориентация подрастающего поколения на народные традиции, на общечеловеческие ценности как

аккумулятор общечеловеческих морально-нравственных норм должна непременно воплощаться в практическую созидательную деятельность.

Формирование духовного мира подрастающего поколения как развивающихся личностей осуществляется путем усвоения ими общественно-исторического опыта человеческая в процессе предметно-практической деятельности, постижений норм социально-этнических и гуманистических отношений в целом. Четко зафиксированные в народных традициях, нравственных проповедях культуры, эти нормы выступают в качестве образцов, концентрирующих в себе лучшие личностные качества, принятые в социуме нравственные эталоны. Исторически сложившиеся нормы и принципы, взаимоотношения и идеалы людей также фиксируются в традициях этноса, обеспечивая тем самым их выживание и активное функционирование в качестве коллективной памяти, неотъемлемого элемента этнического сознания. В данном контексте могут быть указаны прежде всего духовные, материальные ценности, произведения устного народного творчества.

Очевидна теснейшая связь духовного богатства этноса с его педагогикой, включающей, в первую очередь, нравственно-этнические воззрения людей. Поэтому народная педагогика и рассматривает в качестве духовного феномена эмпирические знания, сведения, идеалы, взгляды, представления, установки воспитательной деятельности, присущие сознанию народных масс и выступающие как арсенал педагогического опыта, педагогической мудрости этноса.

Основная и ведущая идея этнопедагогики – гармоническое единство биологического, социального и духовного в развитии личности. Становление и развитие идей, содержание народной педагогики всегда было ориентировано по отношению к миру не по модели иерархии, господства и подчинения, а по нравственной ответственности каждого человека перед собой и окружающим миром.

Огромный нравственный потенциал осетинской народной педагогики состоит в том, что она воспитывает у подрастающего поколения такие высокие моральные качества, как патриотизм, гражданственность, мужество и бесстрашие, беззаветная преданность интересам родины и народа, готовность в любой момент подняться на защиту священной и горячо любимой всеми землей отцов и, если потребуется, отдать за нее жизнь. На гуманистических идеях этой богатейшей сокровищницы педагогической мысли осетинского народа воспитывалось не одно поколение героев.

Национальное образование в этой связи призвано быть механизмом управления, обеспечивающим оптимальные условия для осуществления различных функций организма человека – природных, социальных, физических с целью адекватной самореализации молодого человека в различных сферах деятельности – семейно-бытовой, профессиональной, добротворческой. «Современная образовательная система, если она стремится к цивилизации, должна реализовать принцип – от восприятия культуры собственного народа через родной язык к культуре соседних народов, затем к пониманию мировой культуры» [33, с.469].

Развитие личности в народной педагогике рассматривается как целостный процесс, многоаспектный и многофакторный, продолжающийся длительное время, предполагающий преемственность поколений. Смысл воспитания – это, в конечном счете, укрепление преемственности поколений на вековых гуманистических традициях народа.

Исключительно гуманна идея: старость созидательна тем, что в пестовании внуков можно исправить ошибки, свершенные при воспитании собственных детей, пробуя организовать обратную связь поколений. Следует отметить, что высокая эффективность народной педагогики состоит именно в ее конкретном воздействии на

личность. Отсюда и естественность включения воспитательных идей народа в образовательный процесс вуза.

Закрепляя в себе многовековой опыт истории и бережно передавая его последующим поколениям для дальнейшего развития, обычаи и традиции народной педагогики служат механизмом развития духовного мира, представляя собой способы передачи ценной информации на социально-психологической основе.

Все сказанное красноречиво свидетельствует о богатом воспитательном потенциале содержания осетинской народной педагогики, включающем прогрессивные традиции, обычаи этноса. Такое содержание должно быть существенным фактором развития интереса к национальной культуре.

Знакомство с идеями и традициями осетинской народной педагогики должно непременно включаться и в программу подготовки учителей на факультетах педагогических специальностей вузов, в учреждениях повышения квалификации работников образования. Через все формы обучения студентов и практикующих учителей внедряются гуманистические идеи приоритетности национального вуза, значимости реализации этнокультурного компонента образовательных стандартов, взаимосвязи общечеловеческих и национально маркированных культурных ценностей, этнопедагогизации вуза как эффективного фактора ее гуманизации и гуманитаризации, как основной и важной формы возрождения духовности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Крысько В.Г. Этническая психология, Москва, 2008. С.81.

2. Андреева Г.М. Социальная психология. Москва, 1980. С.219.

3. Абдуллаева З.Б., Везиров Т.Г. Интеграция в сфере национальных систем образования как принцип модернизации современного образования // Международный журнал экспериментального образования. 2010. №5. С.30-32.

4. Данилюк А.Я. Программа духовно- нравственного развития и воспитания обучающихся на ступени начального общего образования. М.: Просвещение, 2012.

5. Каргиева З.К., Калухов В.А., Мкртычева Н.М. Формирование мировоззрения студентов в учебно-воспитательном процессе вуза // Экономические и гуманитарные исследования регионов, 2012. №3. С.29-41

6. Малашихина И.А. Эм, Е.А. Логопедия: сборник программ / И.А. Малашихина, О.П. Демиденко, Н.В. Черепкова, Е.А. Эм. Ставрополь: СГУ, 2012. 53 с.

7. Цаллагова З.Б. Афористические жанры осетинского фольклора. Владикавказ: Ир, 1993..

8. Беляев А.В. Беляев А.В. Подготовка педагогических кадров для кадетских корпусов // Педагогика. 2009. №8. С.58 – 65.

9. Волков Г.Н. Этнопедагогика : Учеб. для студентов сред. и высш. пед. учеб. зав.. М.: Academia, 2000. 168 с.

10. Райцев А.В. Епхиева М.К. Актуальные проблемы духовно – нравственного воспитания молодежи на гуманистических идеях осетинской народной педагогики // Новая наука: Опыт, традиции, инновации. 2015. № 7-1 . С. 20-24.

11. Райцев А.В., Тахохов Б.А. О профессиональной компетентности выпускника вуза // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени Коста Левановича Хетагурова. 2014. № 4. С. 268–273.

12. Хатаев Е.Е., Таболова Э.С. О проблеме этнического воспитания детей и подростков // Образование и наука. 2006. №6. С. 109-112.

13. Узденова Б.С. К некоторым проблемам подготовки бакалавров для развития регионального туризма // Современные фундаментальные и прикладные исследования 2015. №4 (19) С. 18-22.

14. Епхиева М.К. Гуманизация и гуманитаризация образовательного процесса в вузе // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2015 №1 (31). С. 240-243.

15. Епхиева М.К., Мамиева М.М. Язык как явление культуры, его место в формировании гуманистического типа личности // Новая наука: Опыт, традиции, инновации. 2016. № 3-2 (71). С. 147-151.

16. Метелёва Е.А. Духовное и мирское с точки зрения постмодернизма // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2012. № 3 (07). С. 59-64.

17. Агапова Э.И. Значение духовных практик в истории современного российского общества // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 4. С. 58-61.

18. Масленникова С.Ф. Педагогические условия воспитания эколого-гуманистических ценностей у студентов // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. № 8 (12). С. 112-118.

19. Аббасова К.Я. Нравственные ценности как правила жизни // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2012. № 3 (07). С. 19-24.

20. Коновальчук В.И. Психологическое здоровье как ценность образовательного пространства // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 2. С. 13-16.

21. Никашина Н.А. Базовые ценности как фактор самореализации личности людей с ограниченным зрением // Карельский научный журнал. 2013. № 2. С. 27-29.

22. Андросова Ю.В. Ценности и их место в структуре мировоззрения современного учителя и ученика // Самарский научный вестник. 2014. № 4 (9). С. 15-17.

23. Агапова Э.И. Социально-философское понимание духовных практик // Карельский научный журнал. 2014. № 1. С. 10-13.

24. Величкова С.С. Исследование определенных ценностей у детей дошкольного возраста // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2014. № 2 (16). С. 7-10.

25. Казанцева Д.Б., Казанцев Е.А., Жарова О.С. Содержательные особенности ценностно-смысловой сферы личности // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 2. № 6 (28). С. 110-114.

26. Беляева Е.Н. Современные тенденции профессиональной подготовки педагога // Карельский научный журнал. 2014. № 1. С. 46-48.

27. Кондаурова И.К. Перспективы организации профессиональной подготовки будущих учителей // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2015. № 3 (12). С. 25-27.

28. Сорокина И.В. Методическая подготовка будущих учителей истории в вузе // Самарский научный вестник. 2013. № 4. С. 143-146.

29. Кондаурова И.К. Подготовка будущих учителей к интеграции урочной и внеурочной деятельности детей в условиях ФГОС // Карельский научный журнал. 2015. № 3 (12). С. 13-14.

30. Волков Г.Н. Этнопедагогика. Чебоксары, 1974. С.7-8.

31. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения. Москва, 1988. Т.2.С.162.

32. Епхиева М.К. Формирование духовно-нравственных ценностей подрастающего поколения в образовательном пространстве вуза // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2013 №4 (26). С. 228-231.

33. Педагогика / Под редакцией П.И.Пидкасистого. Москва. 1996. С.469.

УДК 378.14

КЛАСТЕРНЫЙ ПОДХОД КАК ОСНОВА СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ В СИСТЕМЕ ВУЗ-ШКОЛА

© 2016

Ерофеева Наталья Евгеньевна, доктор филологических наук, профессор, проректор по научной работе

Мелекесов Геннадий Анатольевич, доктор педагогических наук, профессор, ректор

Чикова Ирина Вячеславовна, кандидат психологических наук,

доцент, ведущий научный сотрудник научно-исследовательской лаборатории

Оренбургский государственный университет, филиал в г. Орске

(462403, Россия, Орск, проспект Мира 15А, e-mail: dasset1@rambler.ru)

Аннотация. В статье рассматриваются особенности взаимодействия университета и образовательных учреждений восточного Оренбуржья по формированию педагогического образовательного кластера, ориентированного не только на подготовку кадров, но и развитие научного и творческого потенциала обучающихся в контексте потребностей региона в будущих профессиональных кадрах. Авторы дают теоретическое обоснование кластерного подхода и практики его реализации в сетевом взаимодействии образовательных учреждений в условиях университетского комплекса. Особое внимание уделяется научно-педагогическому взаимодействию по развитию потенциала педагога и ученика через реализацию проектной деятельности Орского филиала Ассоциации «Оренбургский университетский (учебный) округ», в том числе через региональные предметные олимпиады, научно-практические конференции учащихся средней и старшего звена образовательных учреждений, а также через авторские методические семинары для педагогов-предметников по инновационным направлениям образовательной деятельности в целом. Важную роль в становлении педагогического кластера играет институт (Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ) как научный, образовательный и культурный центр регионального значения. Авторы статьи опираются на известные разработки ученых в области педагогики, психологии, социологии и других наук, ориентированные на описание теоретических вопросов и опыта построения различных типов кластеров – от профессионального до образовательного.

Ключевые слова: кластер, образование, сетевое взаимодействие, учебный округ, субъект, институт, университетский комплекс, ассоциация, образовательный проект, инновационная деятельность, ученик, педагог, преподаватель вуза, регион, образовательное учреждение.

THE CLUSTER APPROACH AS A BASIS OF NETWORK INTERACTION OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN THE SYSTEM OF UNIVERSITY-SCHOOL

© 2016

Erofeeva Natalia Evgenievna, doctor of philological Sciences, Professor, Pro-rector on scientific work

Melekesov Gennady Anatolevich, doctor of pedagogical Sciences, Professor, rector

Chikova Irina Vyacheslavovna, candidate of psychological Sciences,

associate Professor, leading researcher of scientific research laboratory

Orenburg State University branch in the city of Orsk

(462403, Russia, Orsk, Orsk, Mira Avenue 15 A, e-mail: dasset1@rambler.ru)

Abstract. The article discusses the features of interaction of the University and educational institutions of East Orenburg Region in the formation of the pedagogical educational cluster focused not only on the training but also on the development of scientific and creative potential of students in the context of the needs of the region's future professional workforce. The authors give a theoretical justification of the cluster approach and its practical implementation in network interaction of educational institutions in the University complex. Special attention is paid to scientific and pedagogical cooperation for capacity development of the teacher and student through the implementation of project activities of Orsk branch of the Association "Orenburg University (training) district", including through the regional subject competitions, scientific-practical conference of students of middle and senior educational institutions, as well as through more methodical seminars for teachers of different subjects in innovative areas of educational activities in General. The important role in the development of pedagogical cluster plays The Institute (Orsk humanities and technologies Institute (the branch of) OSU) as the scientific, educational and cultural center of regional significance. The authors rely on well-known scientists in the field of pedagogy, psychology, sociology and other Sciences-oriented description of the theoretical issues and experience of building different types of clusters, from professional to educational ones.

Keywords: cluster, education, networking, school district, subject, Institute, University complex, Association, educational project, innovation, student, teacher, University, region, educational institution.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Стратегия инновационного развития РФ на период до 2020-го года в числе основополагающих целей инновационной политики регионов обозначает переход к кластерным вариантам, принципам кластерной политики [5; 7; 11; 12]. Ориентация на создание кластера специфицирована повышением эффективности региона, его кадрового и конкурентного потенциала [8; 13; 16]. Положительными моментами внедрения кластерного подхода выступают активизация экономического роста на уровне региона, страны, качественной его составляющей, в продвижении инноваций [12; 14; 23-31].

Кластерная политика выступает базисом стратегии развития экономики региона [], а применительно к системе образования кластер может быть представлен как центр инноваций, синтезирующий профессиональные силы для решения вопроса подготовки кадров с учетом потребностей региона.

На региональном уровне остро обозначена проблема

подготовки, ее качества в образовательных учреждениях в соответствии с требованиями ФГОС [32-35].

Вопросы качественной и содержательной составляющих системы образования инициируют кластерный подход к реализации ее стратегий. В рамках данного подхода создаются возможности обеспечения эффективности деятельности каждого субъекта образования, структурно входящего в него, актуализации социального партнерства, конкурентности, повышения качества образования.

Каждый регион имеет определенные возможности для реализации кластерной политики, но при этом ее успешность во многом определяется включенностью в процесс кластеризации учреждений разного типа научной и образовательной направленности. Орский филиал Ассоциации «Оренбургский университетский (учебный) округ» на востоке Оренбургской области представляет собой образец подобной сетевой структуры.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на

которых обосновывается автор; выделение неразрешенных раньше частей общей проблемы.

Напомним, что само понятие «кластер» (англ. cluster – скопление) пришло из информационных технологий и обозначает объединение нескольких однородных элементов, которые могут рассматриваться как самостоятельные единицы, обладающие определенными свойствами» [16; 22]. Традиционно им пользуются экономисты, но в последнее время этот термин активно стал применяться в отечественной педагогике. Обусловлено это потребностью объединить профессиональные силы для решения вопроса подготовки кадров с учетом потребностей региона [3; 4; 9; 10; 21].

«Кластер - это специально организованная культурно-образовательная система, иерархически выстроенная совокупности взаимосвязанных образовательных, культурных, научных, инновационных, социальных, конструкторских, технологических, производственных учреждений и социальных и иных единиц, а также установленных тесных связей между ними» (Трушников Д.Ю.) [22].

Преимущества кластерной организации образования сопряжены с обеспечением «преемственности образования разных уровней, непрерывным погружением учащихся в область их будущей профессиональной деятельности и возможностью построения траекторий индивидуального развития с учетом региональных потребностей» [15; 17; 18; 19].

Кластер как центр инноваций регионального образования позволяет обеспечить эффективность деятельности каждого образовательного субъекта, включенного в него; способствует развитию социального партнерства, повышению качественной составляющей образования, конкурентности образовательного учреждения, как субъекта кластера.

Этому аспекту посвящены труды ведущих педагогов, психологов, философов современности (А. Пискунов, А. Смирнов, О. Брылева, И. Григоричева, Е. Четошников, А. Асмолов, Л. Лесохина и др.).

Изучаемая проблематика нашла отражение в уже опубликованных статьях, посвященных образовательному кластеру подготовки педагогических кадров, ориентированному на потребности региона с учетом многопрофильной системы образования в рамках университетского комплекса [6; 8; 16].

Говоря о природе сетевого взаимодействия в этом комплексе, необходимо учитывать психологические процессы, возникающие на разных образовательных ступенях и не редко приводящие к определенному рода конфликтам среди субъектов образовательного процесса [3; 31]. Корректировка последних позволит гармонизировать образовательную среду на всех ступенях и сформировать целостный образ внутрикластерной этики.

Подтверждение этому позиция авторов монографии «Кластерный подход в профессиональном образовании» Кривых С.В. и Кирпичникова А.В., которые указывают, что «взаимодействие и координация совместной работы в подготовке кадров приобретает в современных условиях политический характер, требует взаимовыгодного партнерства, гибкого сотрудничества, заинтересованности и взаимной ответственности его участников за принимаемые решения» [11].

Формирование целей статьи (постановка задания). Теоретическое обоснование кластерного подхода и практики его реализации в сетевом взаимодействии образовательных учреждений в условиях университетского комплекса.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных результатов.

Ассоциация «Оренбургский университетский (учебный) округ» является общепризнанным центром, основанном на кластерном подходе.

На базе Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ активно действует Орский АНИ: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4(17)

филиал Ассоциации «Оренбургский университетский (учебный) округ», который руководствуется уставом ассоциации и теми профессиональными задачами, которые выдвигает университет и регион, в целом.

Орский филиал Ассоциации «Оренбургский университетский (учебный) округ» на востоке Оренбургской области реализует задачи профессиональной интеграции Университетского образовательного комплекса, которым является Оренбургский государственный университет и на базе которого ассоциация успешно развивается на протяжении последних 15 лет.

На сегодняшний день учебный округ на востоке области объединяет 37 образовательных учреждений. Среди субъектов округа на востоке образовательные учреждения городов Орск, Новотроицк, Гай, Ясный, Новоорск, школы Новоорского, Гайского, Адамосовского районов, Комаровская СОШ Ясненского района и др.

Говоря о гуманитаризации, как одной из ведущих стратегий в современном образовании, следует выделить ряд проектов орского филиала, направленных на достижение личностного саморазвития и учителя, и ученика:

- ежегодные предметные олимпиады для учащихся 4, 5-6 и 10-11 классов,

- научно-практические региональные конференции «Шаги в науку» (3-6 классы) и «Ученье разум просвещает» (7-11 классы),

- вузовский тьюториал, когда на лекции ведущих специалистов приглашаются не только выпускники школ, но и учителя-предметники, т.к. наиболее востребованы темы, связанные с трудными вопросами ЕГЭ.

На протяжении многих лет ведущие преподаватели выпускающих кафедр вуза делятся с коллегами из школ своими авторскими наработками в предметной области. Авторские семинары и мастер-классы нередко выступают основой для разработки инновационных программ, реализуемых впоследствии на курсах повышения квалификации.

Важное место в координации профессиональной деятельности между вузом и образовательными учреждениями занимает Орский филиал Ассоциации «Оренбургский университетский (учебный) округ». В его деятельности реализуется несколько направлений, основными из которых являются:

- научно-методическое,
- профориентационное,
- исследовательское.

Для учащихся г. Орска и восточного Оренбуржья проводятся ежегодные региональные научно-практические конференции «Шаги в науку» и «Ученье разум просвещает», в работе которых в 2015-2016 году приняли участие в качестве руководителей секций 22 преподавателя института и 201 учащихся гг. Орск, Новотроицк, Гай, Ясный, Новоорск, школ Новоорского, Гайского, Адамосовского районов.

Для учащихся 10-11 классов организованы Региональные предметные олимпиады по таким предметам, как английский язык, биология, информатика, история, литература, математика, немецкий язык, ОБЖ, обществознание, русский язык, физика, французский язык, химия, экономика. В 2015-2016 уч. году в олимпиадах приняло участие 196 учащихся из гг. Орск, Гай, Новотроицк, п. Энергетик, Новоорск и Новоорского района.

Для учеников 5-6 классов проводились олимпиады по русскому языку и математике.

Для учащихся 11 классов работал вузовский лекторий. Для учеников были прочитаны такие лекции, как «Трудные вопросы ЕГЭ по информатике», «Сложные вопросы в ЕГЭ по русскому языку и литературе», «Готовимся к ЕГЭ по математике», «Биология», «Общество и современность» и др.

В 2015-2016 уч. году в учебный округ вступили лицей г. Новотроицка и СОШ № 5 г. Орска. На сегодняш-

ний день учебный округ на востоке области объединяет около 40 образовательных учреждений, доказывая эффективность кластеризации.

С 2013 года Орскому филиалу Ассоциации «Оренбургский университетский (учебный) округ» поручено ректором института организация и реализация подготовки одаренных детей к региональным и всероссийским олимпиадам по заданию Министерства образования Оренбургской области. В 2015 году профессиональная поддержка была оказана 39 учащимся г. Орска и восточного Оренбуржья.

Кроме того, тьюторское сопровождение учащихся осуществляется в течение всего учебного года в виде ученических учебных округов на этапе подготовки исследовательских проектов к городским, областным и всероссийским конференциям, конкурсам. Традиционно ученики школ-субъектов учебного округа принимают активное участие в таких областных конкурсах, как Компьютер и Ко, Конкурс исследовательских работ учащейся молодежи Оренбуржья, проводимых на базе ОГУ. Только в 2016 году в областном конкурсе исследовательских работ приняли участие более 90 учеников школ-субъектов учебного округа.

Важное значение имеют гуманитарные проекты, направленные на формирование духовно-нравственных ценностей личности и педагога, и ученика. Одним из них является проект «Восхождение к слову». В нем самое активное участие принимают предметники и ученики гимназий 2, 3 г. Орска, школы 4, 8, 49, 52, Комаровская СОШ Ясненского района, школы 1 и 2 п. Нооворск, п. Энергетик, школа 16 и гимназия 1 г. Новотроицка. Среди значимых достижений – 1 место во всероссийском конкурсе сочинений, посвященных памяти Владимира Высоцкого, который проводился в Москве в 2015 году (школа 49).

С целью возвращения к литературе, активизации читательской активности и развития творческого потенциала младших школьников в 2016 году впервые проведен конкурс на лучшую иллюстрацию художественного произведения «Моя любимая книга» для учащихся 2-3 классов.

Сотрудничество с образовательными учреждениями позволяет ученикам города и востока области ближе познакомиться с институтом, его специалистами, узнать о направлениях подготовки и сделать свой профессиональный выбор. Традиционно не менее 30 % абитуриентов являются выпускниками школ-субъектов учебного округа. Это статистика по результатам приемной компании.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Кластерный подход позволяет сфокусировать внимание на саморазвитии ученика и учителя региона, определить новые подходы, выработать инновационные формы взаимодействия с образовательными организациями, способствует решению региональных проблем развития открытой образовательной среды на территории всей Оренбургской области, а для учащихся и выпускников школ создать реальные условия для саморазвития и самореализации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Андреев А.Л. Компетентностная парадигма в образовании : опыт философско-методологического анализа // Педагогика. – 2005. № 4. С. 19-26. 4.

2. Асмолов А.Г. Если учитель «был» класса — рисски чудовищные: Режим доступа: http://www.gazeta.ru/education/2010/10/25_a_3431638.shtml (дата обращения 24.11.2016).

3. Боброва С.Я., Жукова Н.В., Яровова В.В. Актуальные вопросы формирования кластеров как инструмента повышения конкурентоспособности региона / С.Я. Боброва, Н.В. Жукова, В.В. Яровова // *Фундаментальные исследования*. 2007. № 12. С. 508-509.

4. Брылева О.А., Григоричева И.В., Четошников

И.В. Четошников // *Инновационное развитие науки: приоритеты, ресурсы и перспективы: Материалы международной научно-практической конференции, Семипалатинский государственный педагогический институт, 24-26 марта 2011 г.* – Семей, 2011. 534 с.

5. Данченко Т. Кластерный анализ образования в начальных классах / Данченко Т. // *Учитель*, 2009. N 3. С. 67-70.

6. Дворецкая А.В. Применение кластерного поиска в образовании : методика поиска информации в ИНТЕРНЕТе / А.В. Дворецкая // *Педагогические технологии*. 2006. N 4. С. 61-71.

7. Доронин А.М., Романов Д.А., Романова М.Л. Кластерный анализ в структуре информатизации дидактического процесса / А.М. Доронин, Д.А. Романов, М.Л. Романова // *Успехи современного естествознания*. 2010. № 9. С. 157-159.

8. Ерофеева Н.Е., Мелекесов Г.А. О роли социального партнерства в работе вуза в подготовке кадров и работе с одаренными детьми // Н.Е. Ерофеева, Г.А. Мелекесов // *Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры : Материалы Всероссийской научно-методической конференции (с международным участием).* – Оренбург: ОГУ, 2015. – 3325 с..

9. Игнатова, И. Кластерный подход в управлении учреждением образования / И.И. Игнатова, Н. Екимова // *Народное образование*. 2009. N 8. С. 62-66.

10. Иванова С.В. Введение // Особенности и специфика сетевого взаимодействия в сфере образования : сб. статей для работников системы общего, профессионального образования, управления образованием. – СПб. : Экспресс, 2013. С. 5-6.

11. Кривых С.В., Кирпичникова А.В. Кластерный подход в профессиональном образовании : Монография. – СПб. : Инов, 2015. 140 с.

12. Корабейников И.Н. Кластерный подход к организации регионального производственного комплекса : теоретические и практические аспекты : монография / И.Н. Корабейников, С.М. Спешиллов. - Оренбург : ИПК ГОУ ОГУ, 2009. 185 с.

13. Корчагин Е.А., Сафин Р.С. Образовательный кластер : взаимодействие вуза и предприятия / Е.А. Корчагин, Р.С. Сафин. – Казань : КГАСУ, 2012. 164 с.

14. Ленчук Е.Б. Кластерный подход в стратегии инновационного развития России / Е.Б. Ленчук, Г.А. Власкин // *Проблемы прогнозирования*. 2010. N 6. С. 45-57.

15. Лесохина Л.Н. К обществу образованных людей / Л.Н. Лесохина. – СПб. : ИОВ РАО, Гускарора, 1998. 273 с.

16. Мелекесов Г.А., Ерофеева Н.Е. Образовательный кластер подготовки педагогических кадров // Г.А. Мелекесов, Н.Е. Ерофеева // *Вестник ОГУ*. 2014. №3. С.84-88.

17. Пискунов А.И. Педагогическое образование : концепция, содержание, структура // URLS: <http://piskunovalexey.narod.ru/pedobrazovanie.html> (дата обращения 24.11.2016)

18. Попов О.А. Кластерный анализ. Просто о сложном // Статистика в психологии и педагогике / Режим доступа : <http://psystat.at.ua/publ/1-1-0-18> (дата обращения 24.11.2016)

19. Сафонцева Н.Ю. Проектирование учебного процесса с помощью кластерного метода / Н.Ю. Сафонцева // *Стандарты и мониторинг в образовании*. 2006. N 6. С. 29-31.

20. Смирнов А.В. Образовательные кластеры и инновационное обучение в вузе / А.В. Смирнов. – Казань, РИЦ «Школа», 2010. 102 с.

21. Смирнов Д.В. Образовательный кластер как социокультурная среда дополнительного профессионального туристско-краеведческого образования педагога

: монография / Д.В. Смирнов; Учреждение РАО «Ин-т содержания и методов обучения», Шуйский гос. пед. ун-т. – Шуя, 2011. 190 с.

22. Трушников Д.Ю. Проектирование системы воспитания в структуре университетского комплекса на основе кластерного подхода : монография / Д.Ю. Трушников. – Тюмень : Нефтегазовый университет, 2010. 336 с.

23. Тимирясова А.В. Формирование научно-образовательных кластеров как важнейшего элемента стратегии развития системы образования республики Татарстан // Актуальные проблемы экономики и права. 2012. № 1. С. 69-74.

24. Великая Е.Г., Папаян А.Г. Оценочный подход к эффективности предпринимательского кластера // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2015. № 2. С. 16-20.

25. Григорьева О.В., Григорьева Н.С. Исследование структуры и признаков кластера на примере строительного кластера республики татарстан // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 4. С. 72-75.

26. Дорошкевич Д.В. Применение логистических кластеров на региональном уровне // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2014. № 3. С. 27-30.

27. Бареев Т.Ф. Классификация кластеров в современной экономической теории // Актуальные проблемы экономики и права. 2012. № 3. С. 57-61.

28. Великая Е.Г., Папаян А.Г. Предпринимательский кластер как форма эффективного взаимодействия предприятий // Карельский научный журнал. 2015. № 1 (10). С. 105-110.

29. Недосвитий Н.В. Творческие индустрии как инструмент наращивания конкурентного потенциала территории // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2014. № 1. С. 87-90.

30. 23Cooke, P. Regional Innovation Systems: General Findings and Some New Evidence from Biotechnology Clusters / P. Cooke // The Journal of Technology Transfer. 2002. Jan. Vol. 27. No. 1.

31. Sölvell Ö. Clusters – Balancing Evolutionary and Constructive Forces. – Ivory Tower Pub. – Stockholm, 2009.

32. Кондаурова И.К. Перспективы организации профессиональной подготовки будущих учителей // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2015. № 3 (12). С. 25-27

33. Макеева Е.Д. Особенности организации естественнонаучной подготовки будущих педагогов в условиях перехода на ФГОС третьего поколения // Самарский научный вестник. 2014. № 1 (6). С. 71-74.

34. Воронина М.А., Кочетова Н.Г. Соответствие подготовки бакалавров дошкольного и начального образования требованиям ФГОС // Поволжский педагогический вестник. 2014. № 4 (5). С. 11-16.

35. Кондаурова И.К. Подготовка будущих учителей к интеграции урочной и внеурочной деятельности детей в условиях ФГОС // Карельский научный журнал. 2015. № 3 (12). С. 13-14.

УДК 373.12-053.4

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

© 2016

Ефимова Елена Алексеевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Теория и методика начального и дошкольного воспитания»

Ишимский педагогический институт им. П.П. Ершова (филиал) Тюменского государственного университета (627750, Россия, Ишим, улица Ленина, 1, e-mail: efimova1975@mail.ru)

Аннотация. Очевидным статистическим фактом последнего времени является постоянный рост числа детей с ограниченными возможностями здоровья в российском обществе, и в этом смысле превращение данной социальной группы во все более количественно значимую в общем составе населения. Необходимость принципиально новых ориентаций и подходов в политике социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья не вызывает на сегодняшний день сомнений. Такого рода необходимостью обусловлена особенность данной социальной группы, ее количественными и качественными характеристиками, с одной стороны, отсутствием полномасштабной реализации социальной политики, соответствующей сегодняшним реалиям жизни и всего общества, и потребностям людей с ограниченными возможностями с другой. Современная система российского специального образования определяет приоритетные цели и задачи, решение которых требует построения адекватной системы психолого-педагогического сопровождения воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. В современном представлении понятие качества образования не сводится к обученности воспитанников дошкольных образовательных учреждений, набору знаний и навыков, а связывается с понятием социальное благополучие, защищенность. В связи с этим сопровождение дошкольников с ОВЗ не может быть ограничено рамками задач преодоления трудностей в воспитании и обучении, а включает в себя обеспечение успешной социализации, сохранение здоровья, коррекцию нарушений.

Ключевые слова: сопровождение, педагогическое сопровождение, социально-педагогическое сопровождение, ограниченные возможности здоровья, социальная адаптация, адаптация, социально-реабилитационный центр, принципы сопровождения, взаимодействие, этапы педагогического сопровождения.

PSYCHO - PEDAGOGICAL SUPPORT CHILDREN WITH DISABILITIES IN THE PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

© 2016

Efimova Elena Alekseevna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of «Theory and Training Technique of Primary and Preschool Education»

Teachers Training Institute named after P.P. Ershov (the branch) of Tyumen State University (627750, Russia, Ishim, Lenin Street, 1, e-mail: efimova1975@mail.ru)

Abstract. Lately there is an evident statistical fact of the constant increase of the number of children with disabilities in the Russian society, so that this social group becomes larger and more significant in the total population. The necessity of having fundamentally new orientations and approaches to the policy of social adaptation of children with disabilities is today obvious. This need is caused, on the one hand, by the peculiarities of this social group, by its qualitative and quantitative characteristics and by the lack of the realization of social policy, corresponding to realities of life and society. On the other, hand it is due to the needs of people with disabilities. The modern system of special education in Russia defines the priority objectives and tasks, the solution of which requires the construction of an adequate system of psychological-pedagogical support and training of children with disabilities. In today's presentation of the concept of the quality of education it is not limited to teaching a set of knowledge and skills to pupils of preschool educational institutions. It is associated with the concept of social well-being and security. That is to say that the support of preschool children with disabilities cannot be confined to the scope of tasks to overcome the difficulties in education and training, and includes the provision of successful socialization, maintenance of health, adjustment of disorders.

Keywords: support, educational support, social and educational support, disabilities, social adaptation, adaptation, social rehabilitation center, principles of support, interaction steps of pedagogical support.

Одна из приоритетных целей социальной политики России - модернизация образования в направлении повышения доступности и качества для всех категорий граждан [1]. В связи с этим, значительно возрос заказ общества на инклюзивное образование. В результате воздействия многих неблагоприятных факторов за последние десятилетия резко возросло число детей с различными формами нарушений психического и соматического развития. Около 5-7 % из них - дети с нарушениями генетического характера, результатом которых являются характерные особенности их психического и интеллектуального развития. Одной из наиболее распространенных форм подобных нарушений является синдром Дауна. Кроме того, наблюдается существенное увеличение количества дошкольников с выраженными расстройствами аутистического спектра [2].

В последнее время в рамках инклюзивного образования отмечается новая тенденция - обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья в единой образовательной среде с нормативно развивающимися сверстниками. В связи с этим многие родители, не желая отдавать детей в закрытые учреждения интернатного типа, устраивают их в общеобразовательные школы и детские сады. Данное пожелание родителей за-

креплено законодательно. Обеспечение реализации права детей с ограниченными возможностями здоровья на образование является одной из важнейших задач государственной политики не только в области образования, но и в области демографического и социально-экономического развития Российской Федерации [3;4].

Совершенствование подходов к воспитанию и обучению детей с ограниченными возможностями здоровья в одной образовательной среде с нормативно развивающимися сверстниками способствует тому, что возникает необходимость выстраивать процесс обучения и воспитания таким образом, чтобы можно было учесть индивидуальные нужды и потенциал каждого ребенка. В связи с чем возникает необходимость в разработке и создании особых условий, в том числе и в разработке программы психолого-педагогического сопровождения всех участников образовательного процесса [2].

Обратимся к понятию сопровождение.

Понятие сопровождения выросло из глубин педагогики. Под педагогическим сопровождением понимается метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора [5].

Е.И. Казакова понимает под сопровождением - по-

мощь субъекту в принятии решения в ситуациях жизненного выбора [6].

Сопровождение ребенка с ограниченными возможностями здоровья в образовательном процессе определяется как «целостная системно организованная деятельность, в процессе которой создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного обучения и психологического развития ребенка в образовательной среде» [7].

Сопровождение - это комплексный метод, в основе которого лежит единство четырех функций:

- диагностика существа возникшей проблемы;
- информация о существе проблемы и путях ее решения;
- консультации на этапе принятия решения и выработка плана решения проблемы;
- первичная помощь на этапе реализации плана решения [6].

Психолого-педагогическое сопровождение должно осуществляться единой, заинтересованной, квалифицированной командой специалистов различного профиля таких, как психологи, педагоги, социальные и медицинские работники, где четко разграничена сфера деятельности каждого из них.

Важнейшими принципами сопровождения дошкольника в условиях жизнедеятельности Л.В. Щипицына, выделяет:

- рекомендательный характер советов сопровождающего;
- приоритет интересов сопровождаемого, «на стороне ребенка»;
- непрерывность сопровождения;
- мультидисциплинарность (комплексный подход) сопровождения;
- стремление к автономизации [8].

Основной целью психолого-педагогического сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья является развитие личности ребенка в процессе социальной адаптации ее к условиям окружающей среды.

В рамках данного исследования мы разработали и реализовали программу психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях дошкольного образовательного учреждения. Дети с ограниченными возможностями здоровья были включены в группу нормативно развивающихся сверстников. Психолого-педагогическое сопровождение осуществлялось со всеми детьми группы.

В программе выделяются центральные этапы процесса сопровождения: диагностический этап, поисковый этап, консультативно-проективный этап, деятельностный этап, рефлексивный этап [9].

Первым этапом программы психолого-педагогического сопровождения является психолого-педагогическое диагностирование, которое включает в себя анализ сведений о каждом ребенке в группе. На основе изученных данных подбираются диагностические методики на выявление особенностей развития ребенка: его умственных способностей, речи, познавательной активности, навыков самообслуживания. С целью дальнейшей организации педагогической работы выясняются условия быта ребенка в семье. С этой целью проводится беседа с родителями ребенка. Из этих бесед выявляются особенности жизни ребенка в семье, его привычки, характер, жилищные условия, характер взаимоотношений в семье [10]. Дальнейшая работа планируется с учетом полученных сведений. На данном этапе проводится психолого-педагогическое обследование (обследование восприятия, интеллектуального и эмоционального развития); выявляется стиль общения с ребенком, что позволяет выявить уровень интеллектуального и эмоционального развития каждого ребенка.

Вторым этапом программы психолого - педагогического сопровождения является поиск методов работы с

детьми с ограниченными возможностями здоровья, куда входит:

1. Создание условий для общения детей с ограниченными возможностями здоровья со сверстниками, создание предметно-развивающей среды, включающей игры - упражнения, игры-занятия, игры-инсценировки, игры ребенка рядом со сверстниками, приучение к объединению в игре с другими детьми, ситуации общения, элементы театрализованной деятельности;

2. Определение круга специалистов, осуществляющих сопровождение: педагог-психолог, социальный педагог, логопед, воспитатели, медицинский работник и др.

На третьем этапе создаются условия, приводящие к повышению эффективности социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья. Этот этап включает:

- учет домашних привычек и индивидуальных особенностей ребенка. Домашние привычки и особенности поведения ребенка выясняются из бесед с родителями, где также отмечаются привычки ребенка в повседневном общении с ним - пользования туалетом, как называют ребенка дома (ласковое имя, на которое ребенок охотнее всего откликается), чем больше любит заниматься ребенок (его любимые игрушки и виды деятельности).

- создание предметно - развивающей среды. Предметно - развивающая среда, созданная в группе и дошкольном образовательном учреждении, отвечает требованиям ФГОС ДО [11; 12]. Среда включает в себя:

1. Зал двигательной активности. Где дети могут попрыгать на батуте, и проползти в модульном лабиринте, и «поплавать» в сухом бассейне. Здесь же проходят занятия, направленные на формирование ролевых действий, стимуляцию сюжетно - ролевой игры: обогащение диапазона ролей, принимаемых ребенком на себя, и объединение их в цепь последовательно - взаимосвязанных действий, формирование и развитие умений договариваться между собой (общение с партнером по игре).

2. Кабинет трудотерапии. Здесь проводятся занятия, направленные на развитие элементарных навыков и умений: освоение операций выкладывания, наложения, объединение частичных фрагментов в целое, воспроизведение образца по предложенному изображению; развитие исследовательских действий, наблюдения, мелкой моторики и развитие способности распознавать цвета и формы, чувство психологического комфорта, ощущение собственной значимости, способности создавать собственный «продукт».

3. Релаксационная комната. После напряженных занятий или при необходимости дети посещают сенсорную комнату, где с ними проводят занятия педагог-психолог. Занятия в сенсорной комнате для детей с ограниченными возможностями здоровья обеспечиваются широким спектром ощущений, а также возможностью выбора способа воздействия - расслабляющего или активизирующего характера. Упражнения, включаемые в каждое занятие, позволяют улучшить психомоторное и эмоциональное состояние ребенка и тем самым создать основу для усвоения больших объемов информации. В процессе этих занятий снимается усталость, раздражительность, дети успокаиваются, восстанавливают эмоциональное равновесие. При необходимости включается музыка, заранее подобранная (шум моря, водопада, пение птиц, классическая музыка) [13].

Четвертым этапом программы психолого - педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья выделяется педагогический блок: педагогическая работа включает в себя все направления педагогической деятельности: трудовую, игровую, познавательную. Для достижения оптимальных результатов групповые коррекционные занятия строились с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка. Каждое занятие включало в себя:

1. Приветствие.

Обязательный ритуал каждого занятия. Ритуал приветствия способствует созданию положительного эмоционального настроения, акцентирует внимание дошкольников, развивает речевую активность, вырабатывает готовность к процессу общения, даёт этикетные модели невербального поведения.

2. Сенсорные, ритмические игры и игры по правилам.

Используются в структуре занятий вариативно, в случае необходимости регуляции у дошкольников процессов возбуждения и торможения, для создания дополнительной мотивации, состояния эмоционального подъёма и могут использоваться в качестве непринужденного продолжения одного из этапов занятия.

3. Основная часть.

В этой части занятия решаются образовательно-воспитательные задачи.

4. Прощание.

Также является обязательным ритуалом. Подводится итог занятия, оценивается деятельность детей с позиции педагогического оптимизма, обязательно используется похвала детей.

В группе проводится по 3 занятия один раз в неделю, длительностью до 30 минут каждое. В перерывах между основными занятиями проводятся подвижные и свободные самостоятельные игры детей. Для отдыха детям отводится перерыв 15-20 минут.

Дети с ограниченными возможностями здоровья чрезвычайно разные: одни дети избалованные, капризные, находятся под влиянием гиперопеки родителей, другие - застенчивые дети, с комплексом неполноценности, неуверенные в себе, лишённые достаточного внимания со стороны родителей. Таким дошкольникам, для благополучной социальной адаптации в наибольшей степени, чем их сверстникам, необходимы положительные эмоции. Поэтому организация различной деятельности является стимулом для смены впечатлений и получения новых эмоций. Кроме того, это помогает ребенку уйти от своих проблем, являющихся следствием его особенностей здоровья. В различных видах деятельности происходит знакомство дошкольников с новым коллективом сверстников и взрослых, посредством игровой деятельности ребёнок знакомится со сказочными и вымышленными героями. Это помогает ребенку с ограниченными возможностями здоровья ощутить себя увереннее, освободиться от комплекса неполноценности, просто испытать радостные чувства от возможности общения.

Для преодоления «социальной робости» (ощущения изоляции, отверженности) наиболее действенной формой выступает игровая деятельность. Важнейшая задача игровой деятельности - организация новой безопасной среды коллективного взаимодействия, учитывая интересы каждого ребенка. Собственно поэтому первой коллективной игрой, которую мы предлагаем детям, является игра «Разрешите, с вами, познакомиться», в которой участвуют все дети, при этом они играют роль и участника и зрителя. При этом исчезает напряжение, каждый ребенок ощущает себя необходимым в коллективе. На наш взгляд, в игровых и познавательных занятиях, ролевых играх, предлагая ребенку новую роль, не характерную ему в жизни, корректируется самооценка воспитанника, даётся возможность раскрыть ему свой творческий потенциал.

Также используются игры на развитие эмоциональной отзывчивости. Мы знакомим дошкольников с разнообразными эмоциональными состояниями (радость, грусть, испуг, безразличие, возмущение и т.п.), анализировали средства выражения эмоций, которые позволяют собеседнику верно понять их, далее предлагали разные ситуации, к которым нужно было найти наиболее подходящее настроение, состояние, чувство.

Немаловажным этапом в процессе формирования коммуникативных навыков общения является пере-

ход от пассивного участия к активной деятельности. Дошкольник, став осознавать себя личностью, вливается в творческий процесс, принимает участие в познавательных играх и коррекционно - развивающих занятиях.

Побуждение ребенка к общению со сверстниками мы также реализовали с помощью коррекционных занятий, направленных на приобщение детей к культурному и принятому в обществе образу жизни; на формирование социально-бытовых навыков; на приобщение детей к здоровому образу жизни; на формирование навыков и умений, направленных на развитие самообслуживания; на воспитание у детей добрых чувств, внимания и заботливого отношения к другим; на формирование у детей, адекватных возрасту способов и средств общения со взрослыми и сверстниками и др.

С целью приучения к объединению в игре с другим ребенком нами были использованы сюжетно-ролевые игры (игра в театр), что предоставило возможность объединения дошкольников совместной идеей, переживаниями, сплотить на основе увлекательной деятельности, помогающей каждому ребенку показать свою активность, творчество, индивидуальность.

Данные игры развивали у детей нравственные качества, морально - волевые качества, учили детей откликаться на просьбу другого человека, включаться в общение в речи и игровых действиях, формировали доверие и привязанность к воспитателю и сверстникам.

В игровой деятельности ребенок с ограниченными возможностями здоровья чувствует себя членом коллектива, правильно оценивает поступки и действия своих товарищей и свои собственные. Задачей педагога является умение сконцентрировать интерес играющих на тех целях, которые вызывают единство чувств и действий, способствуют установлению между детьми отношений, основанных на дружбе, справедливости, взаимной ответственности. Это общение должно проходить в форме равного доброжелательного взаимодействия взрослого с детьми. Это сотрудничество или взаимодействие помогает направить детей на самостоятельное воссоздание знаний, умений, способов действия с предметами, полученное на занятиях и в совместной деятельности со взрослым. Поощряется проявление активности, инициативы и выдумки детей. Педагог должен являться равноправным партнёром ребёнка, должен понимать настроение играющих, общаться с ними искренне, заинтересованно, не использовать шаблонные фразы и слова. Всегда занимать такую позицию, чтобы, обращаясь к одному ребенку или нескольким детям, не выпускать из поля зрения остальных. Организуя самостоятельную деятельность детей, особое значение придается формированию доброжелательных отношений между ними [14].

Заключительным, пятым этапом программы психолого - педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья является повторная диагностика по выявлению динамики уровня социальной адаптации детей-инвалидов дошкольного возраста.

Резюмируя результаты реализуемой программы, можно сделать следующие выводы.

1. Уровень самостоятельности детей с ограниченными возможностями здоровья дошкольного возраста, находящихся в группе, повысился. Большинство воспитанников достигли достаточного уровня социально-бытовой адаптации.

2. За время нахождения в группе у детей с ограниченными возможностями здоровья дошкольного возраста сформировались определенные взаимоотношения в коллективе. Они перестали быть изолированными друг от друга, осознают, что в группе у каждого из них одинаковые права и одинаковые обязанности. Вместе с тем нормативно развивающиеся дошкольники стали более толерантными не только к детям с ограниченными возможностями здоровья, но и к нормативно развивающимся сверстникам. Стали внимательно относиться друг к другу, спешили оказать помощь сверстнику, реже воз-

никали конфликтные ситуации.

3. Как положительный результат можно отметить, что пребывание детей в группе сверстников способствует тому, что они могут участвовать во многих мероприятиях либо самостоятельно, либо при частичной помощи педагогов.

4. Родители детей с ограниченными возможностями здоровья ощутили, что их жизнь с детьми стала легче, их ребёнок не является изолированным от общества сверстников.

5. Большинство детей не страшит встреча с большим количеством незнакомых людей. У них поменялось отношение к самим себе, они ощутили свою необходимость и значимость.

6. Даже после непродолжительного периода психолого-педагогического сопровождения, организованного в группе дошкольного образовательного учреждения, дети с ограниченными возможностями здоровья овладели навыками общения со сверстниками, научились инициировать и поддерживать разговор. Положительная динамика наблюдается у всех детей. Большинство из них стали проявлять инициативу в поддержании общения и игр с другими детьми, стали уверенней себя вести.

Практически у всех детей частично сформировалось адекватное реагирование в конфликтных ситуациях.

Таким образом, предложенная программа психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях дошкольного образовательного учреждения способствовала социальной адаптации дошкольников к условиям окружающей среды.

Данное исследование не претендует на полноту охвата проблемы, многие вопросы требуют дополнительного исследования.

Среди разработанных направлений исследования, как перспективные, могут быть определены следующие направления: разработка программ индивидуального психолого - педагогического сопровождения ребёнка с ограниченными возможностями здоровья, альтернативных диагностических методик и пакета диагностических программ для детей с ограниченными возможностями здоровья; разработка инновационных технологий инклюзивного образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Закон «Об образовании в Российской Федерации»: федер. закон: принят Гос. Думой 21 дек. 2012 г.: одобрен Советом Федерации 26 дек. 2012. М.: Ось 89, 2013. 207 с.

2. Организация специальных образовательных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях: Методические рекомендации /отв. ред. С.В. Алехина. М.: МГПП, 2012. 92 с.

3. Статья 15 Федерального закона от 24 ноября 1995 г. № 181)ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» (Собрание законодательства Российской Федерации), 1995, № 48, ст. 4563 // Российская газета. 1995. № 234,37с.

4. Раздел I Государственной программы Российской Федерации «Доступная среда» на 2011-2015 годы // Интернет - портал Правительства Российской Федерации/Правительство России <http://government.ru/gov/results/14607/>.

5. Зайцева Л.А., Кунцевич Т.П. Особенности образовательного процесса в центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации. Мн., 2005. 155 с.

6. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка: пособие для учителя-дефектолога / под ред. Л. М. Шипициной. М.: ВЛАДОС, 2003. 528 с.

7. Битянова М.Р., Азарова Т.В., Афанасьева Е.И., Васильева Н.Л. Работа психолога в начальной школе. М.: Совершенство, 1998. 352 с.

8. Шипицина, Л.В. «Необучаемый» ребёнок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интел- АНИ: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4(17)

лекта 2-е изд. перераб. и дополн. СПб.: Речь, 2005. с.477.

9. Лазарева, Л.В. Из опыта работы проекта «Будем вместе» - по профилактике отказов от детей // Социальные технологии исследования. 2008. № 6. С. 84-89.

10. Левченко, И. Ю. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии: метод. пособие. М.: Просвещение, 2008. 239 с.

11. Иванова, Е. Возможности и особенности среды дошкольных организаций в соответствии с реализацией ФГОС дошкольного образования // Детский сад от А до Я. 2014. №5. С.39-47.

12. Концепция Специального Федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья: проект / Н. Н. Малофеев [и др.]. М: Просвещение, 2013. 42 с.

13. Психолого-педагогическое сопровождение детей с расстройством аутистического спектра: учебно-методическое пособие для учителей и специалистов образовательных организаций / сост. Л. М. Беткер. Ханты-Мансийск. РИО ИРО, 2013. 82 с.

14. Ефимова Е.А. Социальная адаптация детей с ограниченными возможностями здоровья // Вестник ИГПИ. Ишим: ИГПИ им. П.П. Ершова. 2013. С. 87-91.

УДК 372

МОБИЛЬНЫЙ ЦЕНТР ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА КАК РЕАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛИ ОРГАНИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ В ОБЛАСТИ ТЕХНИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА

© 2016

Жданов Эдуард Рифович, кандидат физико-математических наук, доцент,
декан физико-математического факультета
Яфизова Регина Ахнафовна, кандидат педагогических наук,
старший преподаватель кафедры программирования и вычислительной математики
Измаилов Рамиль Наильевич, кандидат физико-математических наук, доцент кафедры
прикладной физики и нанотехнологий

Галиев Азат Фаатович, старший преподаватель кафедры прикладной физики и нанотехнологий
*Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы
(450000, Россия, Уфа, ул. Октябрьской революции, 3-а, e-mail: azat-red@ya.ru)*

Аннотация. В статье рассматривается вопрос формирования инженерно-технического творчества детей и молодежи на базе высшего учебного заведения в условиях внедрения инновационного, высокотехнологического оборудования. Мобильный центр инженерно-технического творчества представляет собой мобильное шасси, оснащенное высокотехнологичным оборудованием. Такой подход позволит реализовать обеспечение доступности заинтересованной аудитории творческой молодежи, учителей и преподавателей к современным технологическим и образовательным ресурсам, реализованным в виде экспериментальных лабораторных комплексов, обеспеченным современным, уникальным, адаптированным высокотехнологическим оборудованием, позволяющим осуществлять формирование условий для развития и поддержки детского и молодежного научно-технического и инновационного творчества.

Ключевые слова: мобильный центр, инженерно-технические способности, инженерно-техническое творчество, техническое мышление, дополнительное образование детей и молодежи.

THE MOBILE CENTER OF ENGINEERING AND TECHNICAL CREATIVITY AS AN IMPLEMENTATION OF MODEL OF THE ORGANISATION OF ADDITIONAL EDUCATION OF CHILDREN AND YOUTH IN THE FIELD OF TECHNICAL CREATIVITY

© 2016

Zhdanov Eduard Rifovich, candidate of physical and mathematical sciences, associate professor,
Dean of physical and mathematical faculty

Yafizova Regina Akhnafovna, candidate of pedagogical sciences,
Senior Lecturer of department of programming and calculus mathematics
Izmailov Ramil Nailievich, candidate of physical and mathematical sciences,
Associate professor of application-oriented physics and nanotechnologies

Galiyev Azat Faatovich, Senior Lecturer of department of application-oriented physics and nanotechnologies
*Bashkir state pedagogical university of M. Akmullah
(450000, Russia, Ufa, Bashkortostan, 3a Oktyabrskoy Revolutsii st., e-mail: azat-red@ya.ru)*

Abstract. In article the question of forming of technical creativity of children and youth based on a higher educational institution in the conditions of implementation of the innovative, high-tech equipment is considered. Mobile Center of engineering and technical creativity is a mobile chassis, fitted with high-tech equipment. This approach will allow to realize accessibility of creative young people interested audience, teachers and lecturers to modern technological and educational resources, implemented in the form of experimental laboratory facilities, the provision of modern, unique, tailored high-tech equipment, allowing to carry out the formation of conditions for the development and support of children and youth scientific technical and innovative creativity.

Keywords: mobile center, engineering and technical abilities, engineering and technical creativity, technical thinking, additional education of children and youth.

Системный кризис ведущих экономик мира, протекающий в последние годы, настоятельно требует новых подходов к разработке стратегий его преодоления. Одной из эффективных стратегий преодоления кризиса, безусловно, является диверсификация экономики, предполагающая не только инвестирование в сферу реального сектора экономики, но и одновременное комплексное многоотраслевое развитие производства и сферы инновационных наукоёмких технологий.

Активное приобретение современной техники и технологий за рубежом не сыграло решающей роли в дальнейшем продуктивном развитии. Это обусловлено тем, что приобретённый потенциальным потребителем инновационный продукт является «вчерашним днём» для производителя данного продукта, который уже ставит и решает новые задачи дальнейшего научно-технического прогресса, заведомо обрекая потребителей на отставание в развитии. Поэтому «путь перенимания технологий» изначально нового игрока ставит в невыгодные экономические условия – ограниченные рынки сбыта, невозможность дальнейшего расширения производства, потенциально заниженная конкурентоспособность производимого и др. Такая спиралеобразная зависимость от мировых трендов по определению не может способствовать инновационному прорыву в развитии конкретной

сферы производства и экономики страны в целом.

Преодоление данной негативной, по сути своей, тенденции становится возможным за счёт капитализации человеческого потенциала, в первую очередь, – детей и молодежи. Мы считаем, что только целенаправленное выявление инженерно-технических способностей и склонностей современных детей и молодежи, технологическое сопровождение развития их инновационного потенциала в совместной проектно-конструкторской и изобретательской деятельности обеспечит не только высокий уровень капитализации человеческих ресурсов страны, но и станет главным фактором преодоления недостатка в конкурентоспособных и высококвалифицированных специалистах, готовых самостоятельно решать задачи, связанные с разработкой прорывных технологий, наукоёмких инновационных продуктов в различных сферах производства и диверсификацией экономики страны в целом [1].

Реализуемый нами проект нацелен на научно-техническое просвещение и воспитание поколения детей и молодежи, способного генерировать креативные идеи, продукты, создавать на их основе инновационные проекты, применять на практике полученные навыки и компетенции, используя ведущие мировые наукоёмкие технологии прямого цифрового производства и прото-

типирования.

Процесс развития инженерно-технического творчества сложен и включает целый ряд компонентов, в который входят пространственно-образцовое, логическое, теоретическое и практическое мышления. Формирование инженерно-технического творчества начинается с раннего возраста посредством моделирования, конструирования, в школе – при изучении математики, физики, на уроках технологии и информатики, в вузе при изучении дисциплин технической направленности.

Нами были проанализированы работы в области инженерно-технических способностей (П.М. Якобсон, Т.В. Кудрявцев, М.Г. Давлетшин, В.Ю. Ельцова, В.Е. Ключко, Э.В. Галажинский и др.). Наиболее близким понятию к понятию инженерно-технические способности в литературе является термин «технические способности».

Технические способности – индивидуально-психологические особенности личности, обуславливающие успешное решение задач технического характера. К техническим способностям относят развитое техническое и пространственное мышление, развитый глазомер и ручные умения. Как видно из определения, непосредственной частью «технических способностей» является «техническое мышление» [3].

Техническое мышление – это один из видов мышления, представляющий собой комплекс интеллектуальных процессов и их результатов, обеспечивающих решение задач, возникающих перед людьми в профессионально-технической деятельности (конструкторских, технологических, возникающих при обслуживании и ремонте оборудования и т.д.).

Под инженерно-техническим мышлением мы понимаем вид познавательной деятельности, направленной на исследование, создание и эксплуатацию новой высокопроизводительной и надежной техники, прогрессивной технологии, автоматизации и механизации производства, повышение качества продукции.

Инженерно-техническое творчество – это деятельность, порождающая качественно новые результаты в области науки и техники, отличающиеся оригинальностью и уникальностью. К нему относятся: 1) рационализация, 2) изобретение, 3) открытие.

Одним из важнейших факторов развития инженерно-технических способностей является создание благоприятных условий, способствующих формированию и реализации интеллектуально-творческих, проектно-конструкторских и научно-технических интересов и способностей обучающихся.

К таким условиям мы относим беспрепятственный доступ всех желающих к инновационному высокотехнологическому оборудованию и подготовленность педагога к инновационной творческой деятельности.

Новая модель системы дополнительного образования детей подразумевает объединение усилий школ, вузов и государства по созданию современных образовательных комплексов для детей.

В качестве опорного плацдарма по решению задач формирования инженерно-технического творчества детей и молодежи в Республике Башкортостан при поддержке министерства образования Российской Федерации и Правительства Республики Башкортостан при Башкирском государственном педагогическом университете им. М.Акумоллы создан Мобильный центр инженерно-технического творчества. Данный центр выполняет роль лаборатории, располагающей высокотехнологическим оборудованием для образовательной, инновационной, проектной деятельности, с основным акцентом на детей и молодежь. Основными средствами обучения на мобильном шасси являются 3D-принтеры, станки с ЧПУ, оборудование для быстрого прототипирования и работы с электроникой, робототехника, астрономия, биофизика и экомониторинг.

Первостепенной задачей представленного проекта

является обеспечение доступа детей и молодежи к современному оборудованию прямого технического, в том числе цифрового, производства для разработки, производства, испытания и реализации, в том числе для детей, живущих в отдаленных районах Республики Башкортостан и для детей с особыми потребностями [2].

Другой задачей является поддержка инновационного творчества детей и молодежи, в том числе в целях профессиональной реализации и обеспечения занятости детей и молодежи, которая в дальнейшем будет находить свое отражение в участии обучающихся данного центра в олимпиадах и конкурсах различного уровня. За недолгий период функционирования Мобильного центра, проект «Разработка инклюзивных средств для людей с нарушениями зрения», выполненный на его базе, был представлен на конкурсе «Умник».

Реализация данного проекта позволяет оказывать помощь одаренным учащимся в самореализации их творческой направленности путем создания для учащихся ситуации успеха и уверенности, развития чувства гордости за полученный результат, обеспечения эмоционального положительного фона обучения, чувства сопричастности к социально-экономическому развитию своей «Малой родины», Республики Башкортостан и Российской Федерации в целом, а также возможность студентам БГПУ им. М.Акумоллы отработать формируемые профессиональные компетенции при занятиях с учащимися на базе Мобильного центра.

Однако представленный проект также предполагает проведение регулярных обучающих мероприятий и реализацию обучающих программ, в том числе для преподавателей школ и учреждений дополнительного образования детей и взрослых. Задача педагогов заключается в создании условий для развития личности, способной к самореализации.

Опираясь на вышесказанное и понимание инженерно-технического творчества, мы выявили совокупность частных способностей, которыми должен обладать человек для того, чтобы у него успешно формировался инженерно-технический тип мышления. К числу таких частных способностей относятся: комбинаторные способности, креативность, аналитический склад ума, способность к счёту, внутренний локус контроля, потребность в достижении, интерес к профессионально-технической деятельности и техническая понятливость.

Статья публикуется при поддержке гранта Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы (соглашение 09.z43.25.0118 от 20 октября 2016 г.) мероприятие 3.1. «Обновление содержания и технологий дополнительного образования и воспитания детей» задачи 3 «Реализация мер по развитию научно-образовательной и творческой среды в образовательных организациях, развитие Эффективной системы дополнительного образования детей».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Professional Pedagogical Education Quality Management Rashida G. Gabdrakhmanova, Guzel I. Kalimullina & Viya G. Ignatovich Research Article - pp. 103-112 - DOI: 10.12973/iser.2016.21010a

<http://iserjournals.com/journals/med/vol/11/issue/1>

2. Жданов Э.Р., Баринаева Н.А., Магсумов И.Р., Яфизова Р.А. Построение индивидуальных образовательных траекторий обучения студентов на основе smart-технологий в условиях модернизации образования // Казанский педагогический журнал / 2015. - № 3 (110). – С.35-38.

3. Жданов Э.Р., Яфизова Р.А., Салимова Е.С., Хурмагуллина Р.И., Галиев А.Ф. Инновационная активность студентов // Глобальный научный потенциал. - № 12(75). - С.11-13

УДК 37.07

ПРОБЛЕМА ЦЕЛОСТНОСТИ ПРОЦЕДУР ОЦЕНИВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ПРИМЕРЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

© 2016

Железнякова Ольга Михайловна, доктор педагогических наук, профессор кафедры «Педагогика и социальная работа»

Черемных Анна Владимировна, аспирант

Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова (432071, Россия, Ульяновск, площадь 100-летия со дня рождения В.И.Ленина, д. 4, e-mail: cheremnykh_av@mail.ru)

Аннотация. В статье раскрываются основные подходы к определению понятия целостности как свойства системы процедур оценивания образовательной деятельности, определены наиболее значимые из них. Методологический принцип дополнительности рассматривается в статье как механизм создания полноты и целостности системы процедур оценивания образовательной деятельности, на основе которого формируется понятие целостности. Постнеклассическая методология, системно-синергетический и тринитарный подходы дают возможность выделить существенные системообразующие характеристики образовательной деятельности и образовательной организации, исследовать систему процедур оценивания образовательной деятельности на примере образовательной организации. На основе анализа практики проведения процедур оценивания образовательной деятельности соответствующих нормативных правовых актов сформулирована проблема целостности процедур оценивания образовательной деятельности на уровне образовательной организации. Научная и практическая новизна работы заключается в использовании постнеклассической методологии для исследования системы процедур оценивания образовательной деятельности, в возможности применения тринитарного подхода к проектированию целостной системы процедур оценивания образовательной деятельности в образовательной организации.

Ключевые слова: процедуры оценивания, образовательная деятельность, качество образования, эффективность образовательной деятельности, целостность, системный подход, системно-синергетический подход, тринитарный подход, принцип дополнительности, управление образовательными системами.

THE PROBLEM OF INTEGRITY OF ASSESSMENT PROCEDURES EDUCATIONAL ACTIVITIES ON THE EXAMPLE OF AN EDUCATIONAL ORGANIZATION

© 2016

Zheleznyakova Olga Mihailovna, doctor of pedagogical sciences, professor of «Pedagogy and social work»
Cheremnyh Anna Vladimirovna, post-graduate student,

Ulyanovsk State University

(432071, Russia, Ulyanovsk, square of the 100th anniversary of the birth of V.I.Lenin, 4, cheremnykh_av@mail.ru)

Abstract. The article describes the main approaches to the definition of integrity as properties of a system of procedures for the assessment of educational activities, the most significant of them. The methodological principle of complementarity is considered in the article as a mechanism for the creation of completeness and integrity of the system of procedures of assessment of educational activities on the basis of which is formed the notion of integrity. Synergetic and trinitarian approaches provide an opportunity to highlight the essential strategic features of the educational activities and educational institutions, to explore the system of procedures of assessment of educational activities in an educational organization. Based on the analysis of the practice of carrying out procedures of assessment of educational activities, the relevant regulations of the formulated problem of the integrity of the procedures of assessment of educational activities at the level of the educational organization. Scientific and practical novelty of the work lies in the use of post-non-classical methodology for system analysis procedures for the assessment of educational activities, the possibility of applying a trinitarian approach to the design of an integrated system of procedures for the assessment of educational detail in the educational organization.

Keywords: procedure of assessment, education, quality of education, efficiency of educational activities, integrity, system approach, synergetic approach, a trinitarian approach, the principle of subsidiarity, the management of educational systems.

В настоящее время как в педагогической науке, так и в междисциплинарных исследованиях представлено большое количество публикаций на тему оценивания образовательной деятельности. Практика оценивания так же демонстрирует разнообразие процедур оценивания на различных уровнях системы образования. Совершенствование системы оценивания образовательной деятельности является важным направлением государственной политики в области образования. С 2013 года принято значительное количество нормативных правовых актов, регулирующих проведение процедур оценивания государственными органами, закрепляющих новые процедуры оценивания (независимая оценка качества образования, общественная аккредитация, самообследование) [16, 18]. Государственной программой РФ «Развитие образования» на 2013-2020 годы предусмотрены также мероприятия по развитию системы оценки качества образования, оценке эффективности образовательных организаций.

Несмотря на внимание к вопросам оценивания со стороны государства, увеличению числа процедур и субъектов оценивания образовательной деятельности, образовательные организации, прошедшие те или иные процедуры оценивания, не всегда могут получить целостную объективную информацию об осуществляемой деятельности, на основании которой будут определены

приоритеты развития и управления. Мнение авторов о целесообразности формирования целостной системы процедур оценивания, в первую очередь, на уровне образовательной организации, основано на целостной природе структуры образовательной деятельности.

В нашей статье была поставлена цель: определить существенные характеристики целостности, проанализировать систему процедур оценивания образовательной деятельности в контексте целостности на примере образовательной организации, выявить проблемы, обусловленные существующей практикой, сформулировать пути решения проблемы.

Понятие целостности раскрывается по-разному в зависимости от методологических подходов. Целостность трактуется как обобщенная характеристика объектов, обладающих сложной внутренней структурой, выраженная в их интегрированности, самодостаточности, автономности [20].

Целостность является завершенностью, цельностью и собственной закономерностью объекта, используется для рассмотрения объекта в цельной взаимосвязи, структуре его частей. Целостность указывает на то, что свойства составных частей целого не могут объяснить общего состояния объекта, часть может быть понята только вне состояния объекта, а целое – больше суммы своих частей. В объектах общественных наук целостность

нельзя определить, а можно только обнаружить, в педагогике понимание целостности привело к изменению методов обучения [19].

Целостность – это свойство объектов как совокупности составляющих их элементов, организованных в соответствии с определенными принципами [13].

Идея целостности как основы рассмотрения всех явлений характерна для холизма - позиции философии и науки. Онтологический принцип холизма: совокупность явлений, образующих целостность, приобретает новое качество, не сводимое к простой сумме частей соотношения части и целого. Гносеология холизма заключается в первоочередности познания целого, затем познании его частей.

Поскольку в статье мы рассматриваем систему процедур оценивания, целесообразно обратиться к системному подходу в научном знании, где объект - целостный комплекс взаимосвязанных элементов, целостность выступает одним из основных принципов данного подхода.

Системный подход выделяет в понятии целостности два уровня: конкретно-научное понятие целостности и методологическое понятие целостности. На уровне методологического понятия целостности выявлены характеристики целостных объектов, основным свойством которых является интегративность, которая позволяет понять сущность целого и выступает фактором устойчивости системы. Целостность - это представление о полноте охвата явлений. Система служит для воспроизведения в знании целостного объекта в связи с какой-либо практической направленностью. Целостность рассматривается так же как инструмент исследования [3], тождественный понятию полноты. В рамках классического одномерного системного подхода полнота может быть рассмотрена как целостность. Системный подход раскрывает движение к целостности через формы интеграции: совокупность, упорядоченность, организация, система.

Важнейшим методологическим принципом для изучения полноты и целостности является принцип дополнительности, раскрывающий механизм создания полноты и целостности. Сущность принципа дополнительности в научно-педагогическом знании состоит в том, что полнота и целостность достигаются через взаимодействие различных процедур оценивания на основе единства процессов интеграции и дифференциации. Механизмом целостности, рассматриваемом в качестве полноты, выступают простейшие типы дополнительности: суммативная, интегративная, комплементарная дополнительность. Рассмотрим систему процедур оценивания в контексте различных типов дополнительности.

Суммативная дополнительность представляет совокупность тождественных процедур оценивания образовательной деятельности, в присоединении к ним таких же. Примером суммативной дополнительности являются совокупности процедур оценивания на соответствие обязательным требованиям (лицензирование, государственная аккредитация, государственный контроль (надзор) в сфере образования), процедур оценивания, проводимые самой образовательной организацией в соответствии с собственными целями (самообследование, внутренний аудит), процедур независимой оценки, проводимых при участии общественности и других заинтересованных лиц. Количество процедур оценивания в каждой рассмотренной нами группе может увеличиваться в зависимости от поставленных целей и задач участников отношений в сфере образования. В данном случае полнота относительна. В системе процедур оценивания суммативной дополнительностью является проведение одних и тех же процедур в отношении образовательной деятельности. Эффективность суммативной дополнительности будет невысока, т.к. деятельность образовательной организации будет ориентирована на реализацию значимых для определённых видов оценивания показателей и критериев, что приведет к ее ограниченности, нарушению целостности.

Сущность интегративной дополнительности процедур оценивания состоит в объединении компонентов, не являющихся подобными, непротиворечивых, разнородных компонентов. Интеграция отражает стремление к многосторонности, гармонии. Интегративная дополнительность проявляет себя в использовании всех возможных процедур оценивания образовательной деятельности в отношении образовательной организации в равной степени, не отдавая предпочтения каким-либо определенным процедурам. Примером интегративной дополнительности процедур оценивания образовательной деятельности могут являться различные модели систем оценки качества образования, в рамках которых система процедур оценивания образовательной деятельности, представленная отдельными процедурами, связанными через цели и задачи оценивания, позволяет получить всестороннюю и полную информацию об образовательной деятельности [4]. Однако, интегративная дополнительность данных моделей на практике формальна, т.к. разные процедуры оценивания проводятся в разных условиях, с различной периодичностью, с различной степенью влияния на образовательные организации и их деятельность.

Система процедур оценивания может быть так же рассмотрена в рамках комплементарной дополнительности, где доминирующими могут выступать процедуры оценивания, результаты которых имеют значительное влияние на образовательную организацию и ее деятельность. Например, процедуры оценивания, проводимые с целью установления соответствия деятельности обязательным требованиям, имеют большую степень влияния на оцениваемую деятельность, т.к. регламент проведения носит достаточно жёсткий характер, по результатам оценивания могут приниматься различные санкции, выдаваться предписания, обязательные для выполнения. В тоже время результаты процедур независимой оценки и самообследования не несут подобных последствий, порядок их проведения носит более свободный характер.

Результатом суммативной, интегративной и комплементарной дополнительности является полнота системы процедур оценивания образовательной деятельности. Таким образом, полнота как целостность системы процедур оценивания может быть описана только в рамках классической методологии. На основе методологии системного подхода и простейших типов дополнительности основаны концепции комплексной оценки образовательных систем, сформированы подходы к созданию систем оценки качества образования [9, 15].

На наш взгляд, поиск целостности процедур оценивания следует начинать с её ограничения от полноты, понимания механизмов создания целостности. Разграничение полноты и целостности характерно для постнеклассической научной парадигмы, где полнота и целостность не тождественны. Преодоление линейности и одномерности системного мышления в рамках классической научной парадигмы стало основанием для возникновения синергетики как новой универсальной методологической парадигмы и системно-синергетического и тринитарного подхода в научном познании. Целесообразность привлечения системно-синергетического подхода к изучению системы процедур оценивания образовательной деятельности обусловлена спецификой образовательной организации как открытой и самоорганизующейся системы, глубокое изучение которой основано на междисциплинарном знании. В рамках системно-синергетического подхода понимание образовательных систем [1, 6, 7, 17] основано на их синергетической целостности, сложности, самоорганизации и саморазвитии. Синергетически организованной системе нельзя навязывать то, что вступает в противоречие с её внутренним содержанием и логикой протекания процессов. Эффективное управление образовательной организацией возможно при осознании тенденций ее развития и осуществлении на образовательную систему и

ее компоненты резонансного воздействия, при котором внешнее влияние согласуется (гармонично сопряжено) с внутренними свойствами системы. Основой синергической целостности является тринитарность. С точки зрения тринитарного подхода полнота и целостность расходятся окончательно.

Полнота процедур оценивания достигается путем суммирования процедур оценивания, рядоположенных и нерядоположенных, но не противоречивых друг другу [3]. В данном случае рядоположенность и нерядоположенность рассматривается нами как сходства и различия в процедурах оценивания: степень влияния результатов на образовательную деятельность и образовательную организацию в целом, периодичность и основания проведения процедур оценивания и т.д. Непротиворечие процедур оценивания заключается в единстве целей оценивания – получении объективной и достоверной информации об образовательной деятельности, возможности ее и использования для дальнейшего развития. Количество элементов полноты может быть бесконечным, и если мы говорим о полноте процедур оценивания образовательной деятельности, то понимаем, что количество данных процедур при определенных условиях может изменяться как в меньшую, так и в большую сторону. Расширяющийся синтез существующих на практике процедур оценивания – неоднородных, нерядоположенных, неравнозначных отражает полноту сложившейся системы процедур оценивания.

Свойством расширения до бесконечности обладают не главные элементы системы. Количественные изменения позволяют лишь на время стабилизировать систему. Указанные нами типы дополнительной использовались и используются как пути выхода из кризисных состояний в сфере образования, что мы видим на примере развития отечественной системы оценивания образовательной деятельности [4].

Тенденции современных исследований указывают [2, 8, 11, 12], что поиск стабилизации развития и совершенствования систем состоит не в бесконечном расширении элементов, замене одних элементов другими, а в отборе системообразующих компонентов посредством их максимального сокращения, в движении от полноты к целостности. Движение к целостности процедур оценивания предполагает процесс интеграции, в результате которой увеличивается частота, объем и интенсивность взаимодействия между элементами системы. Таким образом, система приобретает большую степень целостности, устойчивости, автономии и эффективности действия.

Основания интеграции процедур оценивания образования содержатся в самом характере образовательной деятельности и образовательной системы. Образовательной деятельности, как и образовательной системе в целом, свойственны многомерность, многоуровневость, открытость, самоорганизация, единство образовательного пространства. Современная педагогическая наука и управление образовательными системами основаны на междисциплинарном знании. Интеграция процедур оценивания может происходить на разных уровнях системы образования (на уровне государства, на уровне образовательной организации), на уровне порядка проведения и содержания процедур оценивания, на уровне субъектов оценивания (государства, общества, образовательной организации), на уровне целей и задач оценивания и т.д.

На уровне образовательной организации тенденциями интеграции процедур оценивания образовательной деятельности должны стать:

- продуктивность интеграции, достижимая при условии заинтересованности в развитии разносторонних взаимоотношений субъектов и объектов оценивания: заказчиков, потребителей, исполнителей образовательных услуг;
- эффективности интеграции, определяемой как от-

ношение результатов оценивания к ресурсам процедур оценивания, обусловивших их получение, как характеристика управления, а также развития образования, отражающая степень достижения поставленной цели или задачи;

– высокий уровень удовлетворенности результатами оценивания качества образовательной деятельности, достигаемый при условии баланса потребностей и взаимодействия всех субъектов интеграции процедур оценивания на различных уровнях.

Процессы дифференциация процедур оценивания отражают различия между содержанием оценки, объектами, порядком проведения, что отражает их автономность и независимость.

В контексте тринитарной методологии фактором целостности любой системы является системная триада [2]. Критерии отбора компонентов целостной триады основаны на принципе дополненности по формуле «неопределенность – определенность – дополненность». Чтобы разрешить неопределенность, требуется введение дополнительных условий, которые либо устраняют из системы неопределенность, либо приводят ее к определенному состоянию. Триады, построенные по данной формуле, наиболее устойчивы: они целостны, а также обладают свободой и автономностью каждого элемента, являющегося элементарной ячейкой синтеза. В этом случае мы говорим о системной дополненности. Целостность представляет новый тип сложности, которая должна выстраиваться через интеграционно-синтетические процессы на основе дополненности. Поиск такого синтеза позволят достичь стабильности, динамичности и эффективности развития любых систем. Однако сложность поиска тринитарных систем вызвана раздробленностью, множественностью, элементностью процедур оценивания как проявление полноты системы. Формирование целостной системы процедур оценивания возможно одновременно в двух направлениях. Первое – свертывание множества процедур оценивания до основных, единство которых и будет целостностью. Второе – автономность и независимость элементов как потенциальных составляющих целостности. Необходимо определить критерии системообразующих элементов:

1. Смысловое соотнесение семантики элементов (например, ratio – эмоцио – интуицию);
2. Независимость и автономность функционирования каждого элемента;
3. Наличие противоречивости и взаимоисключения каждого двух из трех элементов;
4. Возмозность соотнесения третьего элемента с каждым из противоположностей как непротиворечивого и компромиссного;
5. Элементы системной дополненности должны быть сущностными, основополагающими категориями как в содержательном, так и в функциональном плане.

Определив критерии системообразующих элементов для процедур оценивания, рассмотрим наиболее значимые компоненты образовательной деятельности на различных уровнях системы образования и в различных контекстах оценивания. Анализируя образовательную деятельность как объект оценивания через призму механизмов дополненности, можно выделить их роль и значение, выделить сущностные, стабилизирующие компоненты, которые являются ориентирами, целями оценивания, так и не основные, имеющих обеспечивающий характер.

На уровне образовательной организации образовательная деятельность организована (управляется) с целью достижения определенного результата с использованием комплекса ресурсов. В данном контексте концепция целостной системы процедур оценивания основывается на трёх процедурах: оценивании управления образовательной деятельностью (шире – образовательной организацией), оценке результата как степени ответственности постановленной цели, оценке ресурсов (ма-

териально-технические, кадровые, информационные и др.).

В контексте основных направлений модернизации образования, опираясь на теорию управления образовательными системами Новикова Д.А. [14], необходимо отметить системную триаду ключевых критериев эффективности управления: качество – доступность – эффективность. В данной триаде противоречие между качеством и доступностью решается через эффективность. Процедуры оценивания качества образования, эффективности, доступности составляют смысловое ядро концепции системной целостности процедур оценивания эффективности управления образовательной организацией. Вопросы эффективности уже вышли за рамки экономической науки и менеджмента, т.к. для целостного и полного оценивания образовательной деятельности важное значение имеет социальная эффективность образовательной организации, эффективность руководителя и педагогических работников [5, 10].

С точки зрения требований, предъявляемых к образовательной деятельности со стороны субъектов оценивания, можно выделить три системообразующих элемента: требования государства (их недопустимо игнорировать), требования (запросы) потребителей, требования, установленные образовательной организацией по отношению к реализуемой деятельности, ориентированные, как правило, на первую вторую группу требований с учетом своих особенностей и необходимости развития. В этой триаде противоречия между требованиями государства и требованиями организации могут быть решены через требования потребителя, а противоречия между требованиями организаций и потребителя – через требования государства.

Таким образом, целостность процедур оценивания может быть достигнута при условии учёта тенденций интеграции процедур оценивания и выявленных системообразующих компонентов образовательной деятельности путем их свёртывания в качестве целей оценивания до трех стратегически важных и существенно значимых. Тенденции развития системы оценивания и реформирования системы внешней оценки (например, риск-ориентированная модель контрольно-надзорной деятельности) смещают акцент с внешней оценки на внутреннюю самооценку, что актуально в условиях автономии образовательных организаций и конкуренции между ними, синергетического понимания образовательной системы. На основании вышеизложенного, решение проблемы целостности системы процедур оценивания на сегодняшний день целесообразно и доступно осуществлять на уровне образовательной организации, совершенствуя систему внутренней оценки образовательной деятельности, формируя модель системной целостности процедур оценивания. По мнению авторов, системная целостность процедур оценивания образовательной деятельности является инновационным направлением развития, так как позволяет определить целостное ядро процедур оценивания и создать сбалансированную систему показателей, отражающих существенные характеристики образовательной деятельности как объекта оценивания в современных социально-педагогических и экономических условиях.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития. Казань: Центр инновационных технологий, 2012. 608 с.
2. Баранцев Р.Г. Становление тринитарного мышления. Москва-Ижевск: НИЦ «РХД», 2005. 124 с.
3. Блауберг И.В. Проблема целостности и системный подход. М.: Эдиториал УРСС, 1997. 452 с.
4. Болотов В.А., Вальдман И.А., Ковалева Г.С., Пинская М.А. Российская система оценки качества образования // Качество образования в Евразии. 2013. № 1. С. 86-121.
5. Богуславская Т.Н., Пуденко Т.И. К вопросу о кри-

териях оценки эффективности деятельности дошкольных образовательных организаций // Управление образованием: теория и практика. 2015. № 2 (18). С. 13-27

6. Буданов В.Г. Трансдисциплинарное образование, технологии и принципы синергетики // Синергетическая парадигма: многообразие поисков и подходов / Под ред. В.С. Степина, С.П. Курдюмова. М., 2000. С. 285-304.

7. Вознюк А.В. Педагогическая синергетика: монография. Житомир: Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2012. 812 с.

8. Железнякова О.М. Феномен дополненности в научно-педагогическом знании. М.: ФЛИНТА Наука. 2012. 195 с.

9. Корнешук Н.Г. Теоретико-методологические основы комплексной оценки качества деятельности образовательной системы: диссертация доктора педагогических наук. Магнитогорск, 2007. 402 с.

10. Лелюхин С.В. Социальные аспекты систем оценки качества общего образования // Социология образования. 2013. № 1. С. 55-62

11. Лепский В.Е. На пути к управлению сферой образования как саморазвивающейся средой [Электронный ресурс] URL: <http://spkurdyumov.ru/education/na-puti-k-upravleniyu-sferoj-obrazovaniya-kak-samorazvivayushhsya-sredoj/> (дата обращения 01.11.2016)

12. Мухаметзянова Г.В. Системная целостность образования, науки и производства – инновационный путь развития экономики // Казанский педагогический журнал. 2008. №10. С. 3-12.

13. Новая философская энциклопедия в 4 томах / под редакцией В.С. Стёпина. М.: Мысль, 2001. Том 4. С. 316-317.

14. Новиков Д.А. Теория управления образовательными системами. – М., 2009. 416 с.

15. Осипова Е.А. Система оценки качества образования: анализ региональных и общероссийских особенностей // Стандарты и мониторинг в образовании. 2010. № 6. С. 28-34.

16. Постановление Правительства РФ от 15 апреля 2014 г. №295 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013 - 2020 годы» (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс] URL: [//base.garant.ru/70643472/](http://base.garant.ru/70643472/) (дата обращения 01.11.2016).

17. Таланчук Н. М. Системно-синергетическая философия как методология современной педагогики // «Magister». 1997. Спецвыпуск. С. 32-41.

18. Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_law_140174/ (дата обращения 21.10.2016).

19. Философский энциклопедический словарь. М., 2010. С. 400.

20. Философский энциклопедический словарь. М: Советская энциклопедия, 1983. С. 763.

УДК 371.14

ИНФОРМАТИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ В КЛАСТЕРНО-СЕТЕВОЙ СРЕДЕ

© 2016

Земляков Дмитрий Вячеславович, руководитель лаборатории информационных технологий образования
Коротков Александр Михайлович, доктор педагогических наук, профессор кафедры физики,
методики преподавания физики и математики, ИКТ

Штыров Андрей Вячеславович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры физики,
методики преподавания физики и математики, ИКТ

*Волгоградский государственный социально-педагогический университет
(400066, Россия, г. Волгоград, пр. им. В.И. Ленина, д.27, e-mail: an.shtyrov@gmail.com)*

Аннотация. В ходе практической деятельности по повышению квалификации работников образования в Волгоградской области, авторы убедились, что, несмотря на в целом успешное выполнение программы информатизации школьного образования, не теряет актуальности проблема низкого уровня ИКТ-компетентности большинства практикующих педагогов. Было сделано предположение, что существующие методы и подходы к процессу повышения квалификации педагогов в области ИКТ-компетенции не обладают достаточной эффективностью, и необходимо найти новые методы и формы организации этого процесса. Для проверки этой гипотезы нами было проведено исследование, в ходе которого были выделены основные подходы к формированию ИКТ-компетентности учителя: самообразование, курсы повышения квалификации (очные, заочные и дистанционные), выявлена их результативность и условия эффективного применения. Показано, что наибольшей эффективностью и потенциалом в области формирования ИКТ-компетентности учителя обладает дистанционная форма организации занятий, особенно при условии организации их в среде, обеспечивающей непосредственное взаимодействие всех субъектов образовательного процесса по сетевому принципу. Разработана методика построения такой среды и проведения в ней дистанционных курсов для повышения качества и доступности непрерывного повышения квалификации учителей. Среда должна носить кластерно-сетевой характер, что позволит в полной мере использовать потенциал компетентности всех субъектов образовательного процесса, диссеминацию приобретенного опыта, взаимную поддержку среди его участников-педагогов. Практическое внедрение разработанной в ходе исследования методики должно, по нашему мнению, стать одним из приоритетных направлений политики развития системы образования в Волгоградской области, условий разработки и внедрения региональных информационных образовательных систем.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), ИКТ-компетентность учителя, повышение квалификации, основные формы организации формирования ИКТ-компетентности, самообразование, дистанционные курсы, образовательная сеть, кластерный подход, Волгоградская область.

INFORMATIZATION OF EDUCATION: REFRESHER TRAINING OF TEACHERS IN A CLUSTER-NETWORK ENVIRONMENT

© 2016

Zemlyakov Dmitriy Vyacheslavovich, The head of the laboratory of information technologies of education
Korotkov Aleksandr Mikhajlovich, doctor of pedagogical Sciences, professor of the department of physics,
methods of teaching physics and mathematics, ICT

Shtyrov Andrei Vyacheslavovich, candidate of pedagogical Sciences, associate professor
of the department of physics, methods of teaching physics and mathematics, ICT

*Volgograd State Socio-Pedagogical University
(400066, Russia, Volgograd, prosp. V.I. Lenin, 27, e-mail: an.shtyrov@gmail.com)*

Abstract. The authors have extensive experience in the professional development of teacher's competency in information and communication technology (ICT). According to our observations, the program of informatization of school education in the Volgograd region was successfully performed, but the level of ICT-competence of the majority of teachers remains low. We hypothesized that the reason for this problem is the lack of effectiveness of existing methods for teacher refresher training in the field of ICT. Therefore, it is necessary to develop new methods and forms of organization of teacher refresher training. Here are the main approaches to the formation of the teacher's information competence: self-education and training courses (full-time, correspondence and distance). As a result of the study, we found that most effectively have a distance refresher training courses in the Information Environment, organized on the principle of the network. The network enables the interaction of all the subjects of the educational process. We developed a method for the construction of this environment and distance courses in order to improve the quality and availability of continuous professional development of teachers. Cluster-network nature of the environment will allow to fully exploit the potential of the competence of all the subjects of the educational process, will provide local distribution of the experience and mutual support among teachers. In our opinion, practical implementation of the developed methodology should be a priority for policy development of education system in the Volgograd region, in particularly, the development and implementation of regional information system for education.

Keywords: information and communication technology (ICT), teacher's competency in ICT, refresher training, basic methods of formation of competence in ICT, self-education, distance learning courses, ungraded rural schools, cluster approach, education network, Volgograd region

Несколько лет назад одной из основных проблем, стоявших перед образовательной системой, была проблема информатизации школьного образования (Федеральная целевая программа развития образования на 2006 - 2010 годы [1], Федеральная целевая программа развития образования на 2011 - 2015 годы [2]). Решение ее было начато с оснащения школ современной компьютерной техникой, подключения их к сети Интернет, а также одновременного создания в этой сети порталов доступа к цифровым образовательным ресурсам, инструментов для ведения документооборота по учебному процессу в электронном виде и т.п. К настоящему времени эту задачу можно считать в основном решенной. Практически

все школы, в том числе сельские малокомплектные, в достаточной мере укомплектованы компьютерной техникой, интерактивными досками и имеют выход в Интернет. Функционируют многочисленные порталы, подобные «Единому окну доступа к цифровым образовательным ресурсам», различные версии «электронных дневников» и т.п. [3-5]. Для эффективной реализации образовательной политики региональными органами управления образованием также были приняты меры комплексного решения технических и организационных проблем в комплексе с непрерывным повышением уровня информационной компетентности учителей [6].

В ходе исследования мы проанализировали суще-

ствующие в Волгоградской области образовательные программы повышения квалификации учителей в области ИКТ и применения их в учебном процессе, а также соответствующие учебно-методические комплексы. Повышение квалификации учителей в области информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) заявлено в ряде программ региональных органов управления образованием в качестве одного из основных направлений [7-9]. Регулярно реализуются мероприятия, направленные на повышение компьютерной грамотности учителей, их информационной компетентности в целом, увеличение доли учителей, использующих электронные ресурсы в образовательном процессе, их поддержку и поощрение. Например, по направлению создания основанной на информационно-коммуникационных технологиях системы управления качеством образования, обеспечивающей доступ к образовательным услугам и сервисам, в Волгоградской области ежегодно проходят подготовку сотни педагогических работников. В программу входят вопросы организации сетевых сообществ, проведения вебинаров, видеоконференций по проблемам образования, службы онлайн-консультирования по вопросам использования информационно-коммуникационных технологий в образовательной деятельности. Создан репозиторий дистанционных курсов повышения квалификации учителей региона. Среди педагогов и учащихся регулярно проводятся конкурсы, направленные на выявление лучших практик использования современных ИКТ в учебном процессе.

Тем не менее, проведенные нами опросы учителей (как личные, так и дистанционные, с использованием интернет-технологий), целью которых было: установить уровень ИКТ-компетентности учителей; выяснить действительную ситуацию о степени распространенности, целях и методах применения ИКТ в педагогической практике, а также о пожеланиях учителей по их использованию и особенностям освоения ИКТ показали, что эффект от принятых мер в целом оказался ниже ожидаемого. В частности, анализ результатов деятельности учителей и их воспитанников, свидетельствует о том, что уровень информационной компетентности многих учителей не позволяет им в полной мере использовать имеющийся в школах потенциал информационно-коммуникационных технологий [10-12]. Часто это становится причиной того, что результаты творческой, учебной или исследовательской деятельности не могут быть соответствующим образом оформлены и презентованы (будь то текстовый файл, подборка фотографий или презентация). Многие учителя не могут включиться в профессиональные сетевые сообщества, обмениваться опытом и получать необходимую поддержку научных и методических центров, потому что не имеют навыков работы в сети, не имеют представления о таких понятиях как «учетная запись», «регистрация» и «авторизация». Неоднократно учителя утверждали, что им проще лично привезти распечатанную работу на конкурс за сотни километров, чем отправить соответствующий файл по электронной почте. Такая ситуация наиболее характерна для удаленных и малокомплектных сельских школ.

Для решения данной проблемы в рамках исследования был проведен анализ основных подходов к формированию компетентности учителя в области информационно-коммуникационных технологий [13, 14], к организации взаимодействия субъектов образовательного процесса [15-18]. На основе проведенного нами обобщения собственного опыта [19-21], анализа работы региональных и федеральных центров повышения квалификации учителей [22-24] выявлена их результативность и условия эффективного применения.

Проведенный анализ позволил выделить следующие основные подходы к формированию и совершенствованию ИКТ-компетентности учителя, каждый из которых имеет свои особенности, достоинства и недостатки: самообразование, а также курсы повышения квалификации

— очные, заочные (без непосредственного контакта преподавателя и слушателя) и дистанционные (с активным взаимодействием преподавателя и слушателя с использованием компьютерных коммуникационных технологий).

Самообразование учителя характеризуется прежде всего отсутствием формального наставника и, соответственно, необходимостью самостоятельно выполнять его функции (планирование, подбор содержания, оценка эффективности обучения и т.д.). Соответственно, эффективность процесса самообразования зависит как от способности учащегося к самоорганизации, так и от текущего уровня его ИКТ-компетентности. Чем ниже начальный уровень ИКТ-компетентности учителя, тем менее эффективным будет этот процесс. Не обладая базовыми способами деятельности в информационном пространстве (не умея использовать компьютер и ПО, выполнять поиск информации в сети Интернет, обрабатывать, сохранять и передавать ее) самостоятельно сформировать ИКТ-компетентность крайне тяжело.

Вместе с тем, самостоятельное формирование ИКТ-компетентности происходит в тесной связи с профессиональной деятельностью учителя. Самообучение концентрируется на решении реально возникающих, соответственно, актуальных и личностно значимых для конкретного учителя профессиональных проблем. Оно рассредоточено во времени, что позволяет основательно рассмотреть проблему, опробовать на практике различные варианты ее решения, выбрать наиболее предпочтительный, и при определенных личностных качествах учителя может быть достаточно эффективной формой формирования собственной ИКТ-компетентности.

Очные курсы переподготовки и повышения квалификации традиционно представлены интенсивными (недельными) занятиями, проводимыми с отрывом от работы, в малых группах учителей в специализированных учебных классах. Планирование курсов, подбор содержания, организация процесса подготовки, оценка его результатов и т.д. сосредоточены в руках преподавателей курсов. Соответственно, эффективность этого процесса в меньшей степени зависит от способности обучающегося (слушателя) самостоятельно организовывать процесс своей подготовки и от текущего уровня его ИКТ-компетентности, по сравнению с самостоятельной подготовкой. Форма очных занятий наиболее предпочтительна для слушателей, не обладающих базовыми способами деятельности в информационном пространстве, поскольку позволяет наглядно, при поддержке преподавателей и других слушателей, освоить основные способы использования программного и аппаратного обеспечения информационных технологий, а также поиска информации в сети Интернет, ее обработки, сохранения и передачи, без которых самостоятельная работа с ИКТ не представляется возможной.

Вместе с тем, традиционные очные курсы подготовки учителей, ориентированные на формирование их ИКТ-компетентности, проходят в отрыве слушателей от их непосредственной профессиональной деятельности. Знания и способы деятельности на таких курсах приобретаются «про запас», с надеждой, что когда-нибудь их можно будет использовать. В таких условиях возможность концентрации процесса подготовки на решении актуальных и личностно значимых в данный момент для каждого слушателя курсов профессиональных проблем и тем более, на их немедленной практической реализации, рефлексии, последующем коллективном обсуждении их эффективности в группе слушателей, кажется сомнительной. Кроме того, освоение знаний «про запас» является дополнительной нагрузкой для учителей, эффект от которой им заранее не известен, и часто выступает причиной формального отношения к такой деятельности. Соответственно, качество освоения материала слушателями в условиях их оторванности от обычной профессиональной среды во многих случаях

вызывает сомнения.

Заочные курсы переподготовки и повышения квалификации, как правило, представлены занятиями, проводимыми уже не в специализированных учебных классах (как при очных курсах), а в среде привычной профессиональной деятельности учителя. При этом планирование курсов, подбор содержания, организация процесса подготовки, оценка его результатов и т.д. осуществляется кураторами курсов. В то же время, эффективность подготовки в значительной степени зависит от способности слушателя самостоятельно организовывать свою деятельность, обеспечивать подходящие условия работы. При таком подходе учитель должен обладать базовыми способами деятельности в информационном пространстве, освоить основные способы использования компьютера и его программного обеспечения, а также поиска информации в сети Интернет, ее обработки, сохранения и передачи, без которых самостоятельная работа с ИКТ невозможна. Кроме того, заочная форма подготовки практически полностью исключает возможность межличностного взаимодействия слушателей курсов, и даже в тех редких случаях, когда это взаимодействие осуществляется (например, если курс предусматривает очную сессию), его эффективность настолько мала, что ею можно пренебречь.

Несмотря на то, что традиционные заочные курсы подготовки учителей, ориентированные на формирование их ИКТ-компетентности, проходят без отрыва слушателей от их непосредственной профессиональной деятельности, программы подготовки крайне редко учитывают возможность интеграции с ней. В большинстве случаев, знания на таких курсах, как и на очных, приобретаются «про запас» и редко учитывают конкретные интересы отдельно взятого слушателя.

Анализ основных форм организации формирования ИКТ-компетентности учителя позволил выделить условия их эффективной реализации. Так, очные занятия эффективны на начальном этапе формирования ИКТ-компетентности учителя, когда стоит задача освоения основных способов использования компьютера и ПО, базовых способов деятельности в информационном пространстве (поиска информации в сети Интернет, ее обработки, сохранения и передачи), без которых самостоятельная работа с ИКТ не представляется возможной. Самостоятельная подготовка или дистанционный формат взаимодействия на этапе освоения базовых способов деятельности в информационном пространстве в подавляющем большинстве случаев не являются эффективными, поскольку не позволяют учителю эффективно осваивать основные способы деятельности в информационной среде. Вместе с тем, целесообразность организации процесса формирования ИКТ-компетентности только лишь в очной форме (как правило, в виде очных курсов повышения квалификации) нам представляется сомнительной по следующим причинам: 1) отрыв учителя от его педагогической деятельности не позволяет своевременно (на этапе освоения) апробировать осваиваемое содержание ИКТ-компетентности на практике; 2) интенсификация процесса подготовки, сконцентрированного в краткосрочном периоде (одна-две недели, что характерно для очных курсов) приводит к освоению знаний «про запас». Учителям крайне трудно за этот промежуток времени актуализировать, выявить личную значимость осваиваемого содержания ИКТ-компетентности, его связь с решением реально возникающих профессиональных задач.

Для учителей, освоивших базовые способы деятельности в информационном пространстве, наиболее эффективна групповая дистанционная форма подготовки по следующим причинам: 1) интеграция процесса формирования ИКТ-компетентности и педагогической деятельности позволяет апробировать осваиваемое содержание на практике, 2) групповой формат подготовки позволяет централизованно обсуждать эффективность

использованных приемов с другими учителями и преподавателями, 3) рассредоточенность подготовки позволяет актуализировать содержание подготовки, осваивать его не «про запас», а для решения конкретно стоящих в настоящий момент перед учителем профессиональных задач. В определенный момент (для имеющих средний уровень ИКТ-компетентности) дистанционная групповая подготовка, курируемая преподавателями, крайне эффективна, поскольку учитель освобожден от планирования процесса подготовки, определения его стратегических направлений и контроля эффективности. Тем не менее, чем выше уровень ИКТ-компетентности учителя, тем в большей степени проявляются индивидуальные интересы и задачи конкретного учителя, «не вписывающиеся» в групповой формат подготовки и требующие самостоятельного определения целей подготовки, отбора содержания, осуществления его планирования и контроля. Для учителей, имеющих высокий уровень ИКТ-компетентности, наиболее эффективной является самостоятельная подготовка, поскольку она никак не ограничивает учителя в выборе своей образовательной траектории.

Таким образом, с ростом уровня ИКТ-компетентности (повышением уровня субъектности учителя в системе формирования ИКТ-компетентности) приоритет форм организации данного процесса сменяется от очной групповой к дистанционной групповой и затем к самостоятельной.

На основе полученных данных были сформулированы рекомендации по повышению эффективности методик формирования ИКТ-компетентности практикующих учителей в ходе освоения программ повышения квалификации, разработана и апробирована оригинальная методика проведения дистанционных курсов повышения квалификации учителей без отрыва от учебного процесса, разработан учебный план дистанционного курса и проведены занятия с педагогами.

В связи с изложенным, наиболее перспективным путем формирования ИКТ-компетентности учителя мы видим дистанционные курсы повышения квалификации с использованием современных информационно-коммуникационных технологий. Данная методика позволяет сочетать достоинства очного и заочного повышения квалификации и одновременно устранить присущие им недостатки (или, по крайней мере, в значительной степени компенсировать их воздействие на процесс формирования ИКТ-компетентности слушателя). Используемый подход позволяет перенести образовательный процесс в среду привычной профессиональной деятельности учителя и отличается высоким уровнем сетевого взаимодействия слушателей между собой и с преподавателем. Планирование курсов, подбор содержания, организация процесса подготовки, оценка его результатов и т.д. осуществляется преподавателями совместно со слушателями курсов.

Совместный анализ потребностей и способностей конкретного учителя позволяет организовать процесс подготовки наиболее эффективно: конкретизировать цели занятий, актуализировать содержание, средства и методы подготовки. Такие курсы рассредоточены во времени и позволяют с высокой долей эффективности апробировать полученный на занятиях опыт в непосредственной педагогической деятельности. Эффективность такой формы подготовки уже в меньшей степени зависит от способности учителя самостоятельно организовывать свою деятельность, чем при заочной подготовке.

Тем не менее, при таком подходе с учителя не снимается требование обладания базовыми способами деятельности в информационном пространстве, без которых самостоятельная работа с ИКТ не представляется возможной.

Дополнительный образовательный потенциал данная форма организации учебных занятий несет также в силу того, что овладение ИКТ-компетентцией происходит не-

посредственно в той среде, где эта компетенция найдет свое применение [25]. В этой среде ИКТ выступают не только как объект изучения, но и как источник информации и инструмент интеллектуальной, коммуникативной и профессиональной деятельности учителя [26-35]. Осуществляя образовательную деятельность в такой среде, ее субъект (в данном случае – учитель, проходящий курс повышения квалификации), неизбежно будет взаимодействовать не только с самим по себе аппаратно-программным инструментарием ИКТ, как с объектом изучения, но и посредством его – со своими коллегами по образовательному процессу. Эта деятельность является моделью, причем моделью, максимально приближенной к реальности, той профессиональной деятельности, к которой и готовится учитель в этой ситуации.

Исходя из этого, можно утверждать, что организация повышения квалификации в виде дистанционных курсов с использованием ИКТ будет особенно эффективной, если будет создана информационно-коммуникационная среда, обеспечивающая взаимодействие всех субъектов образовательного процесса по сетевому принципу, а не только взаимодействие преподавателя с каждым из слушателей в отдельности. Эти предположения были апробированы нами на практике и показали свою справедливость [36, 37].

Сетевой принцип взаимодействия, возможность непосредственного общения субъектов образовательного процесса между собой – важная компонента предлагаемой модели. Но в этой сети неизбежно должны образовываться своеобразные «центры кристаллизации» вокруг наиболее активных, или более компетентных в каком-либо вопросе субъектов. Такие центры могут стать основой для кластеров сети, ориентированных на решение различных проблем, объединяющих участников по различным принципам. Поэтому одной из главных задач, стоящих перед кураторами курсов, становится содействие организации и функционированию таких кластеров, системная работа как с отдельными пользователями сети (преподавателями, а в дальнейшем – и с их учениками), так и с образовательными организациями, которые будут играть роль «узлов» образовательной сети.

Итак, можно утверждать, что взаимодействие преподавателей различных учебных заведений в форме дистанционных курсов повышения квалификации с использованием ИКТ является не только наиболее эффективным из существующих ныне способов формирования профессиональной компетентности педагога, но и функционирующей моделью открытой образовательной сети, предназначенной для совместного-распределенного взаимодействия в режиме реального времени всех субъектов образовательного процесса – методистов, педагогов, обучающихся – независимо от их географического положения, принадлежности к тому или иному учебному заведению, особенностей здоровья и иных факторов, накладывающих ограничения на осуществление учебной деятельности без использования ИКТ.

Таким образом, результаты исследования свидетельствуют о необходимости обратить внимание на эффективность реализуемой политики информатизации образования и постоянно проводить поиск и внедрение новых методик непрерывного сетевого повышения квалификации учителей, обеспечивающих в том числе и требуемый уровень их информационной компетентности. Такое повышение квалификации должно интегрироваться с профессиональной деятельностью учителей, помогать им в решении профессиональных трудностей, способствовать перераспределению усилий с решения рутинных задач на реальный образовательный процесс. Это, по нашему мнению, также должно стать одним из приоритетных направлений политики развития системы образования в Волгоградской области, условий разработки и внедрения региональных информационных образовательных систем.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Постановление Правительства Российской Федерации от 23 декабря 2005 г. № 803 «О Федеральной целевой программе развития образования на 2006 – 2010 годы»
2. Постановление Правительства Российской Федерации от 7 февраля 2011 г. № 61 «О Федеральной целевой программе развития образования на 2011 – 2015 годы»
3. Постановление Правительства Российской Федерации от 23 мая 2015 г. № 497 «О Федеральной целевой программе развития образования на 2016 – 2020 годы»
4. Образование в Российской Федерации: 2014: статистический сборник. М.: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2014, 464 с.
5. Индикаторы образования: 2016: М.: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2016, 320 с.
6. Земляков Д. В., Сергеев А. Н. Анализ взаимодействия региональных школ в контексте создания социальной образовательной сети // Педагогическая информатика. – 2016 г. – №4.
7. Ведомственная целевая программа «Развитие образования Волгоградской области» на 2011 – 2012 год комитета по образованию и науке Администрации Волгоградской области (приказ комитета по образованию и науке администрации Волгоградской области от 29 июня 2011 г. №929)
8. План действий по модернизации общего образования в Волгоградской области, направленных на реализацию в 2011-2015 годах национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» (приказ комитета по образованию и науке администрации Волгоградской области от 28.03.2012 г. №327)
9. Государственная программа Волгоградской области «Развитие образования» на 2014-2020 годы (утверждена постановлением Правительства Волгоградской области от 25.11.2013 № 668-п)
10. Гуманитарные ориентиры современного образования: монография / В.В. Сериков, Н.С. Пурешева, Г.П. Стефанова [и др.] под общ. ред. Е.В. Данильчук. – Волгоград: Изд-во ВГСПУ «Перемена», 2015. 328 с.
11. Организация совместной учебно-исследовательской деятельности в открытом информационном пространстве: кол. моногр. / сост и общ. ред. А.В. Штырова. – Волгоград: Изд-во ВГСПУ «Перемена», 2012, 166 с.
12. Казанова Н.В., Хлипун В.В., Штыров А.В. Информатизация общества и образования: проблемы формирования информационной компетентности // Современные проблемы науки и образования, 2015, № 1. URL: <http://www.science-education.ru/article/view?id=18301> (дата обращения: 20.11.2016)
13. Ионова, О.Н. Концептуальные основы формирования информационной компетентности взрослых в системе дополнительного образования // Дополнительное профессиональное образование, 2006, № 4 (28). – С. 34-36.
14. Тришина, С.В., Хуторской А.В. Информационная компетентность специалиста в системе дополнительного профессионального образования // Интернет-журнал «Эйдос» – 2004. – 22 июня. – URL: <http://www.eidos.ru/journal/2004/0622-09.htm> (дата обращения: 20.11.2016)
15. Патаракин, Е.Д. Открытая образовательная сеть как «паутина соучастия» // Высшее образование в России – 2011. – № 10. – С. 111-118.
16. Соловьев А. А. Модели образовательного взаимодействия // Известия Волгоградского государственного технического университета. 2015. Т. 23. № 9. С. 12–15.
17. Соловьев А.А. Субъект-субъектные отношения в образовательном взаимодействии // Alma mater – Вестник высшей школы. – 2015. – № 1. – С. 36-39.
18. Стрелалова, Н.Б. Сущность педагогической си-

стемы «открытая информационно-образовательная среда» // Вестник Самарского государственного университета – 2013. – № 8-1 (109). – С. 278-282.

19. Коротков А.М., Штыров А.В., Земляков Д.В., Иванов Е.В. Подготовка работников сферы образования к реализации сетевых учебно-исследовательских проектов в открытом информационном пространстве // Материалы Международной научно-практической конференции «Информатизация образования-2014», – Волгоград: Изд-во ВГСПУ «Перемена», 2014, с. 23-30

20. Казанова Н.В., Коротков А.М., Штыров А.В. Значение информационной компетентности преподавателей истории в условиях смены образовательной парадигмы // Известия Волгоградского государственного технического университета. 2015. Т. 24. № 10 (174). С. 89-92.

21. Земляков Д.В., Казанова Н.В., Штыров А.В. Познавательный портал «Мирознай»: новые возможности для формирования открытого образовательного и воспитательного пространства // Известия Волгоградского государственного технического университета. 2015. Т. 20. № 2 (155). С. 215-217.

22. Отчёт о деятельности министерства образования и науки Волгоградской области в 2014 году. Официальный портал Комитета образования и науки Волгоградской области. URL: <http://obraz.volganet.ru/upload/iblock/0e8/itogi-deyatelnosti-v-2014-godu.docx> (дата обращения: 20.11.2016)

23. Итоговый отчёт о результатах анализа состояния и перспектив развития системы образования Волгоградской области за 2014 год. Официальный портал Комитета образования и науки Волгоградской области. URL: <http://obraz.volganet.ru/upload/iblock/81a/15842.pdf> (дата обращения: 20.11.2016)

24. Итоги деятельности комитета образования и науки волгоградской области за 2015 год. Официальный портал Комитета образования и науки Волгоградской области. URL: <http://obraz.volganet.ru/upload/iblock/44b/itogi-deyatelnosti-komiteta-obrazovaniya-i-nauki-volgogradskoy-oblasti-za-2015-god.doc> (дата обращения: 20.11.2016)

25. Сергеев А.Н. Подготовка будущих учителей информатики к профессиональной деятельности в сетевых сообществах интернета: диссертация ... доктора педагогических наук: 13.00.02. — Волгоград, 2010. — 359 с.

26. Смирнова Е.В. Лингвометодические аспекты формирования и совершенствования умений речевой иноязычной деятельности в вузе при использовании средств ИКТ // Карельский научный журнал. 2013. № 2. С. 33-40.

27. Ефимова Д.В. Информирование участников педагогического процесса по проблеме толерантности посредством новейших информационных технологий // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. № 4. С. 111-115.

28. Третьякова Е.М. Роль информационных технологий в реформировании образования // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 1 (10). С. 148-149.

29. Ярыгина Н.А. Применение инновационных технологий обучения экономических дисциплин в вузе // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2012. № 1. С. 82-84.

30. Богданова А.В., Глазова В.Ф. Методическая система профессионально-ориентированного обучения дисциплине «современные информационные технологии» // Карельский научный журнал. 2014. № 4. С. 42-45.

31. Бобышев Е.Н. О механизмах реализации стратегии развития информационного общества // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2015. № 1 (10). С. 21-23.

32. Митин А.Н. Компетентностный подход в обучении информационным технологиям с использованием электронных образовательных ресурсов // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4. С. 93-96.

33. Смирнова Е.В. Дидактические цели использования средств информационных технологий для развития умений иноязычной деятельности в процессе обучения английскому языку // Карельский научный журнал. 2014. № 4. С. 82-88.

34. Кондаурова И.К. Перспективы организации профессиональной подготовки будущих учителей // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2015. № 3 (12). С. 25-27.

35. Гущина О.М. Компетентностный подход в создании информационно-образовательной среды приобретения знаний с использованием электронных ресурсов // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 2 (11). С. 49-52.

36. Гуманитарные ориентиры современного образования: монография / В.В. Сериков, Н.С. Пурышева, Г.П. Стефанова [и др.] под общ. ред. Е.В. Данильчук. – Волгоград: Изд-во ВГСПУ «Перемена», 2015. 328 с.

37. Организация совместной учебно-исследовательской деятельности в открытом информационном пространстве: кол. моногр. / сост и общ. ред. А.В. Штырова. – Волгоград: Изд-во ВГСПУ «Перемена», 2012, 166 с.,

38. Статья подготовлена при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, проект № 16-47-340969 «Разработка концепции социальной образовательной сети малокомплектных сельских школ на основе кластерного подхода».

УДК 37.035

МОДЕЛЬ СОЗДАНИЯ СИТУАЦИИ УСПЕХА ДЛЯ СТАРШЕКЛАСНИКОВ КАК СРЕДСТВА
ФОРМИРОВАНИЯ У НИХ СОЦИАЛЬНОЙ ЗРЕЛОСТИ

© 2016

Каленов Андрей Алексеевич, аспирант кафедры педагогики и акмеологии личности
Костромской государственной университет

(156005, Россия, Кострома, улица Дзержинского, д. 17, e-mail: andreykalenov91@mail.ru)

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования социальной зрелости старшеклассников. Достижение социальной зрелости в юности является необходимым условием жизненного и профессионального самоопределения, а также развития личности в целом. В статье раскрывается понимание социальной зрелости как единства интеллектуальных, эмоциональных и личностных составляющих, являющееся основой сознательного и ответственного принятия и исполнения ряда социальных ролей. Процесс формирования социальной зрелости старшеклассников, согласно авторской позиции, строится на основании модели создания ситуации успеха, включающей взаимодействие всех субъектов образовательного пространства. Ситуация успеха рассматривается как организованная и целенаправленная деятельность педагогического коллектива по созданию условий для переживания учащимися позитивного личностно значимого социального опыта. Модель включает описание цели, принципов, последовательные шаги по созданию ситуации успеха, а также предполагает включение в работу родителей (семьи) в качестве поддержки старшеклассников в процессе формирования социальной зрелости. Создание ситуации успеха основано на учете потребностей и потенциала учащихся, определяемых при первичном педагогическом мониторинге, что позволяет создавать максимально индивидуализированные ситуации успеха. Реализация модели предполагает обязательное осуществление педагогического мониторинга на всех этапах.

Ключевые слова: социальная зрелость, старшеклассник, формирование социальной зрелости, модель создания ситуации успеха, субъекты образовательного пространства, педагогический мониторинг.

MODEL OF CREATING A SITUATION OF SUCCESS FOR SENIOR PUPILS AS MEANS
FORMATION OF THEIR SOCIAL MATURITY

© 2016

Kalenov Andrey Alekseevich, post-graduate student of chair of pedagogics and acmeology of personality
Kostroma state University

(156005, Russia, Kostroma, street Dzerzhinsky, d. 17, e-mail: andreykalenov91@mail.ru)

Abstract. The article deals with the formation senior pupils' social maturity. Achieving social maturity in his youth is an important condition for life and professional self-determination, as well as the development of the person as a whole. The article deals with an understanding of social maturity as a unity of intellectual, emotional and personal components, these components are the basis of conscious and responsible adoption and implementation of a number of social roles. The process of formation of a social maturity of senior pupils, according to the author's position, is built on the basis of the model of creating a situation of success, including the interaction of subjects of educational space. The situation of success is considered as an organized and purposeful activity of the teaching staff of creating conditions for students positive experiences personally meaningful social experiences. The model includes a description of the purpose, principles, consistent steps of creating a situation of success, and is intended to include the work of the parents (family) as the support of senior pupils in the process of formation of a social maturity. Creating a situation of success based on the needs and potential of pupils which determined in the primary pedagogical monitoring, allowing you to create the most personalized situation success. The implementation of the model requires the mandatory realization of pedagogical monitoring at all stages.

Keywords: social maturity, senior pupil, the formation of a social maturity, model of creating a situation of success, the subjects of educational space, pedagogical monitoring.

Современный мир предъявляет высокие требования к личности на всех этапах становления. С самого начала школьного обучения количество социальных ролей и соответствующей им ответственности постоянно растет. К концу обучения в школе в старших классах личность уже имеет определенный набор таких ролей, успешная реализация которых во многом определяется степенью сформированности социальной зрелости. Однако зачастую старшеклассник не получает должной поддержки со стороны окружающих (взрослых, сверстников), воспринимается как ребенок, не способный к самостоятельному и ответственному принятию решений, становится объектом «навязывания» различных мнений в ситуации самоопределения в отдельных сферах, увлечениях, выборе профессии и пр. Все это существенно осложняет формирование социальной зрелости. Так перед наукой встает вопрос формирования социальной зрелости старшеклассника в целостном образовательном и воспитательном процессе школы.

Первоначально данная категория социальной зрелости получила развитие в социологии, где рассматривалась в контексте завершения образования, получения профессии, достижений и освоения связанных с этим социальных ролей (Л.П. Буева, И.С. Кон, М.Х. Титма, А.Г. Харчев и др.). Наиболее всесторонне социальная зрелость рассматривается в психологии в рамках концепций индивидуализации и социализации личности (Г.М. Андреева, Б.Д. Парыгин, Д.И. Фельдштейн, Е.В. Шорохова и др.), ценностных ориентаций и социаль-

ных установок (В.Н. Мясищев, В.А. Ядов), моделях лидерства (А.А. Ершов, Р.Л. Кричевский, Р.С. Немов, Ф. Фидлер), а также в теоретических положениях о личностной зрелости (А. Адлер, А.Г. Асмолов, Б.С. Братусь, В.П. Зинченко, А. Маслоу, В.С. Мухина, Г. Олпорт, В.А. Петровский, К. Роджерс, В.И. Слободчиков и др.) и субъектности личности (Г.В. Акопов, В.А. Якунин). Однако в педагогике социальная зрелость рассматривается только как один из аспектов социализации (В.Г. Бочарова, М.А. Галагузова, А.В. Мудрик, М.М. Плоткин, М.И. Рожков и др.) или в контексте перевоспитания несовершеннолетних правонарушителей (С.А. Беличева), а внимания к ее развитию в образовательной среде школы практически не уделяется.

Понятие социальной зрелости не находит однозначной трактовки в научных исследованиях [1-6]. Общим для всех определений является принятие представлений об освоении социальных ролей личностью, эффективность которого опосредуется степенью сформированности социальной зрелости. При этом сам ролевой репертуар и успешность его реализации также может рассматриваться как критерий социальной зрелости. Обратимся к некоторым трактовкам социальной зрелости, предлагаемым в различных исследованиях:

- социальная зрелость – это *готовность и способность* личности к осуществлению общественно-полезной деятельности, предписываемых определенному возрасту этапу социальных ролей, к проявлениям социальной активности на основе усвоения, принятия

и интериоризации культуры общества. Структура социальной зрелости включает социальную компетентность, гражданскую идентичность, нравственную устойчивость, личностные перспективы [7];

- социальная зрелость – это структурно-уровневое образование *мировоззрения личности*, имеющее в основе гуманистические ценности (когнитивно-ценностный компонент), специфику межличностных отношений и самоотношение человека (мотивационно-потребностный компонент), субъектность человека, его способность эффективно осуществлять и оценивать собственную деятельность (деятельностно-рефлексивный компонент) [8];

- социальная зрелость – это форма проявления такой системной организации субъекта социального развития, которая отражает его *готовность и способность* к наиболее полной социальной самореализации в конкретных культурно-исторических условиях. Ведущими компонентами содержания социальной зрелости выступают процесс социального познания, степень субъектности личности в социальном познании, способность к самоуправлению [9];

- социальная зрелость – это социально и психологически обусловленный *этап развития личности*, характеризующийся обретением свойств самостоятельности и самодостаточности. Социальная зрелость включает устойчивость и широту жизненных ценностей, активность и ответственность личности, рефлексивность себя и окружающего мира [10];

- социальная зрелость – интегральное целостное *личностное образование*, включающее в качестве существенных характеристик субъектность, самоопределение и самость [11].

Так из приведенных примеров определений можно видеть, что социальная зрелость личности предстает и как готовность и способность, и как мировоззрение личности, и как личностное образование, и как этап развития личности. Однако приведенные примеры представляются нам несколько ограниченными в силу преобладания в каждом внимания либо к личности, либо к ее социальным проявлениям. Основываясь на анализе различных точек зрения и подходов, мы примем следующее определение социальной зрелости: *социальная зрелость – это единство интеллектуальных (социальное познание), эмоциональных (эмоционально-ценностное отношение к себе и миру) и личностных (субъектность, активность, ответственность) составляющих, являющееся основой сознательного и ответственного принятия и исполнения ряда социальных ролей*. Данным определением мы хотим подчеркнуть тот факт, что социальная зрелость является объемным и охватывающим все стороны внешней и внутренней жизни личности во всем многообразии ее проявлений.

Ввиду данного определения социальной зрелости становится ясно, что такое образование не формируется спонтанно и быстро и проходит в своем становлении ряд этапов. Начиная с первого - вхождения ребенка в скользящую организованную социальную группу, начинается и развитие социальной зрелости. По сути, такое развитие есть *накопление социального опыта* в интеллектуальном (познавательном), эмоциональном (опыт переживания различных ситуаций социального взаимодействия) и личностном (опыт проявления активности, совершения выбора и проявления ответственности) планах. Такой опыт не всегда является позитивным, т.е. эмоциональная составляющая как опыт переживаний накладывает отпечаток на другие составляющие социальной зрелости. Зачастую это происходит тогда, когда ребенку не дают проявлять желаемую активность, отказывают в ответственности и занижают в той или иной мере степень социальной зрелости, присущей его возрасту. Так к старшим классам ребенок приходит с определенным багажом социального опыта и сталкивается с тем, что социальная зрелость начинает декларироваться как *не-*

отъемлемый атрибут его возраста без учета предыдущего опыта. При этом старшекласснику (так же как и на более ранних этапах развития) нередко отказывается в самостоятельности принятия решений и ответственности, он нередко продолжает восприниматься взрослыми как ребенок, который вопреки всему в отдельных ситуациях должен вести себя как взрослый. В этом нам видится одна из существенных проблем развития социальной зрелости старшеклассников. Следовательно, поддержка со стороны ближайшего окружения – взрослых, сверстников – становится тем необходимым минимумом, который может помочь в принятии необходимой степени социальной зрелости.

Так мы приходим к тому, что степень сформированности социальной зрелости старшеклассника во многом определяется характером накопленного социального опыта, который, в свою очередь, опосредуется эмоциональными переживаниями различных ситуаций социального взаимодействия, познания социальной действительности и своего места в ней. Логично предположить, что позитивный опыт активности в социальном плане связан с переживаниями ситуаций успеха. Соответственно, создание ситуации успеха в образовательной среде может способствовать формированию социальной зрелости старшеклассника.

Чаще всего, ситуация успеха в педагогике рассматривается как целенаправленное, организованное сочетание условий, при которых создается возможность достичь значительных результатов в деятельности как отдельно взятой личности, так и коллектива в целом; это целенаправленно создаваемая учителем ситуация, в которой ученик достигает запланированный учебный результат, оценивает его как успешный и переживает его как личностно и социально значимое достижение [12; 13]. Мы будем понимать ситуацию успеха как более широкую категорию, не связанную с достижением исключительно учебных результатов: *ситуация успеха – это организованная и целенаправленная деятельность педагогического коллектива по созданию условий для переживания учащимися позитивного личностно значимого социального опыта и получения ими поддержки от всех субъектов образовательного пространства*. Такое понимание, на наш взгляд, отражает развернутость ситуации успеха во времени и интеграцию образовательных, воспитательных и развивающих задач школьного обучения. Переживание учащимися позитивного личностно значимого социального опыта может рассматриваться как процесс и результат создаваемой ситуации успеха. Сам личностно значимый социальный опыт рассматривается нами как возможность реализации собственного потенциала личности в самостоятельно выбранном направлении, т.е. при реализации потребности в самоопределении, ответственности и самостоятельности.

Рассмотрим далее предлагаемую нами модель создания ситуации успеха для старшеклассников как средства формирования у них социальной зрелости (рисунок 1).

В основе построения модели лежит представление о том, что педагогический коллектив создает, контролирует процесс и оценивает эффективность ситуаций успеха и формирования социальной зрелости старшеклассников. Напомним, что помимо этого все педагоги должны быть включены в развитие благоприятного психологического климата в школе. На рисунке 1 схематично нами были соединены педагогический коллектив и педагогический мониторинг таким образом, что две данных составляющих объединяют всю модель в одно целое: так в графической модели показана необходимость постоянного мониторинга на всех этапах работы – от постановки цели, до оценки результатов.

Педагогический мониторинг в предлагаемой модели понимается как анализ процесса и эффективности создания ситуаций успеха для старшеклассников с целью формирования у них социальной зрелости. Педагогический мониторинг осуществляется, прежде всего, посредством

включенного наблюдения. Такое наблюдение может иметь своей целью оценку следующих показателей:

- удовлетворенность учащихся взаимодействием со сверстниками;
- удовлетворенность учащихся взаимодействием с педагогами;
- успешность учащегося в неформальном общении в школьной среде;
- успешность учащихся в учении (в том числе по отдельным дисциплинам);
- удовлетворенность и степень активность учащихся во внеурочной деятельности и внеклассных мероприятиях;
- социальные позиции учащихся в среде сверстников (социометрический статус, принимаемые роли).



Рисунок 1 – Модель создания ситуации успеха для старшеклассников как средства формирования у них социальной зрелости

Данные показатели на всех этапах реализации модели являются ключевыми, т.к. отражают определенную степень комфорта старшеклассника в школьной среде, что, в свою очередь, указывает на эффективность или неэффективность действия создаваемых педагогическим коллективом ситуаций успеха. Обращая на них внимание в процессе реализации модели, педагоги могут корректировать ситуации, достигая большего эффекта.

Целью реализации модели является создание условий для переживания старшеклассниками позитивного личностно значимого социального опыта в ситуации успеха для формирования у них социальной зрелости. Реализация данной цели на практике представляется возможной только при соблюдении определенных принципов:

1) принцип субъект-субъектного взаимодействия – основной принцип формирования социальной зрелости старшеклассников. Данный принцип основан на представлении об особенностях возрастного развития в ранней юности и юности: личность уже обладает большим «набором» качеств взрослого человека, стремится к са-

моопределению и самостоятельности. Если поставить старшеклассника в объектную позицию слепого выполнения чужих требований и решений, развитие социальной зрелости окажется невозможным. Так, необходимо акцентировать внимание на потребностях и потенциале учащегося, предоставляя ему возможность выбирать и быть ответственным, проявлять активность в той форме, которая ему необходима. По сути, это означает признание права старшеклассника быть личностью, субъектом наравне со взрослыми;

2) принцип развития – принцип, требующий рассматривать психические явления в постоянном изменении, движении, в постоянном разрешении противоречий под влиянием системы внутренних и внешних детерминант. Принятие данного принципа означает понимание закономерностей развития личности, принятие особенностей и уникальной неповторимости имеющегося у учащегося социального опыта и переживаний, связанных с ним;

3) принцип поддержки – означает безоценочное принятие личности учащегося, стремление поддержать его в моменты успеха, достижений, и в моменты негативных переживаний, совершения ошибок. В предлагаемой модели принцип поддержки реализуется как со стороны педагогического коллектива, так и со стороны родителей (семьи) и сверстников. В среде сверстников поддержка происходит естественным путем при совместном переживании ситуации успеха;

4) принцип самоопределения – предполагает внимание к собственному мнению, задаткам и потенциалу старшеклассников. Это означает, что педагогический коллектив стремится планировать ситуации успеха исходя из собственных потребностей учащихся, которые определяются в ходе первичного мониторинга. Для каждого учащегося необходимо определить ту сферу, успех в которой он будет переживать как наиболее ценный для себя;

5) принцип ответственности и рефлексии – предполагает принятие педагогами ответственности за создаваемые ситуации, понимание их действия на личность учащегося и постоянный контроль. Рефлексия педагогического процесса при реализации модели необходима и как собственный инструмент педагога по саморазвитию в профессии, и как средство контроля над реализуемой схемой ситуации успеха, и как средство получения обратной связи от учащихся и родителей.

Процесс создания самой ситуации успеха предполагает последовательную реализацию шести шагов.

1. Мониторинг интересов и потенциала учащихся для определения актуальных сфер заинтересованности в успехе – первый шаг, продиктованный необходимостью реализации принципов субъект-субъектного взаимодействия, развития и самоопределения. Как уже говорилось выше, для каждого учащегося необходимо определить ту сферу, успех в которой он будет переживать как наиболее ценный для себя. Это можно осуществить как в ходе специального анкетирования, так и при повседневном наблюдении. Для опытного педагога не составит труда понять, что для каждого конкретного учащегося представляет наибольший интерес.

2. Обобщение данных и определение конкретных сфер и возможностей для создания ситуаций успеха. В рамках общеобразовательной школы невозможно создание отдельной ситуации успеха для каждого ученика. Следовательно, по результатам мониторинга необходимо выявить группы учащихся со сходными интересами и потенциалами и, в дальнейшем, планировать ситуации успеха для таких групп.

3. Планирование вариантов создания ситуаций успеха в различных сферах, актуальных для учащихся. На данном этапе педагог выделяет сферы деятельности и конкретные возможные мероприятия для каждой из групп учащихся, где возможно создание ситуации успеха. При планировании необходимо исходить из того, что результатом ситуации должно стать переживание стар-

шекласниками позитивного личностно значимого социального опыта.

4. Создание схемы и плана ситуации успеха: определение участников конкретной ситуации, прогноз возможных вариантов ее разрешения. Исходя из результатов мониторинга, педагог не только проектирует саму ситуацию как некое проблемное поле для реализации потенциала учащихся, но и возможное распределение ролей, этапы действий в ситуации, результаты ее разрешения. Помимо этого, можно уделить внимание и поощрениям со стороны самого педагога-организатора ситуации, а также активизации позитивной поддержки со стороны всего педагогического коллектива и сверстников, не задействованных в ситуации.

5. Реализация схемы ситуации успеха: создание условий возникновения ситуации, контроль процесса. Данный шаг предполагает реализацию на практике созданной схемы ситуации. Здесь еще раз стоит сделать акцент на постоянной рефлексии процесса, т.к. только в этом случае педагог может контролировать происходящее.

6. Мониторинг результатов создания ситуации успеха: анализ переживаний учащихся, рефлексия социального опыта. На этапе мониторинга результатов необходимо получение обратной связи от старшеклассников. Это можно осуществить в ходе личной беседы или группового обсуждения.

Приходя к шестому шагу, педагог уже может иметь представление о достоинствах и недостатках созданной ситуации успеха, ее отражении на процессе формирования социальной зрелости учащегося. Помимо этого, следующая ситуация будет создаваться уже с учетом этого опыта.

Включение родителей (семьи) в поддержку позитивного личностно значимого социального опыта учащихся является важной составляющей предлагаемой модели. Работа педагогического коллектива с родителями может строиться в ходе родительских собраний, где по возможности внимание должно акцентироваться на достижениях, успехе старшеклассников. Просветительская работа с родителями может помочь в объяснении целей и необходимости поддержки, внимания к успехам учащегося.

Таким образом, предлагаемая нами модель создания ситуации успеха для старшеклассников для формирования у них социальной зрелости основана на понимании ситуации успеха как создаваемых педагогами условий для переживания учащимися позитивного личностно значимого социального опыта и получения ими поддержки от всех субъектов образовательного пространства. Реализация модели предполагает учет потребностей и потенциала учащихся, что позволяет создавать максимально индивидуализированные ситуации успеха. Модель включает последовательные шаги по созданию ситуации успеха, а также предполагает работу с родителями (семьей) в рамках всесторонней поддержки старшеклассника для более успешного формирования социальной зрелости.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Заворотченко Л.А. Социально-педагогические подходы к формированию социально зрелой личности старшеклассника // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4. С. 66-69.
2. Полевая Н.М., Гостева Л.З. Социальная адаптация первокурсников, обучающихся на факультете социальных наук АМГУ, на основе социального партнерства // Карельский научный журнал. 2014. № 4. С. 75-78.
3. Горбунова О.В. Социальная зрелость личности будущих педагогов-психологов: подходы к определению // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 1. С. 45-47.
4. Иванова Т.Н. Формирование социально-трудовой траектории как составной части системы социально-трудовой мобильности молодежи // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 2 (11). С. 57-59.

5. Амитрова М.В., Гусаров Ю.В., Мягкова В.Ю. Специфика социальной компетенции в условиях виртуальной социальной среды // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. № 4. С. 230-235.

6. Слесарев Ю.В. Модель социального поведения в контексте формирования интегративно-аксиологического базиса социальной компетентности студентов // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. Т. 1. № 2 (18). С. 69-75.

7. Лопатин, А.Р. Педагогическое обеспечение процесса формирования социальной зрелости школьников: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / А.Р. Лопатин. – Кострома: ФГБОУ ВПО КГУ им. Н.А. Некрасова, 2014. – 51 с.

8. Руднева, И.А. Практико-ориентированные ситуации как средство формирования социальной зрелости студентов: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / И.А. Руднева. – Волгоград: ВГПУ, 2011. – 26 с.

9. Александрова, Г.Г. Психологические критерии социальной зрелости личности в условиях современного российского общества: автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.13, 19.00.05 / Г.Г. Александрова. – Казань: КГУ им. В.И. Ульянова-Ленина, 2004. – 25 с.

10. Балина, Т.Н. Социальная зрелость студентов и образ профессионального будущего [Электронный ресурс] / Т.Н. Балина // Вестник Таганрогского института управления и экономики. – 2015. – №1(21). – С. 98-101. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-zrelost-studentov-i-obraz-professionalnogo-budushego>.

11. Солдатченко, А.Л. Структура и содержание социальной зрелости личности: методологические подходы [Электронный ресурс] / А.Л. Солдатченко // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2011. – №3(220). – С. 62-69. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/struktura-i-soderzhanie-sotsialnoy-zrelosti-lichnosti-metodologicheskie-podhody>.

12. Андреева, Ю.В. Создание ситуации успеха в учебной деятельности подростков: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ю.В. Андреева. – Екатеринбург: РГПУ, 2003. – 26 с.

13. Белюк, Е.Г. Создание ситуации успеха для каждого ученика [Электронный ресурс] / Е.Г. Белюк, Н.С. Круглова // Международный журнал экспериментального образования. – 2014. – №7-2. – С. 67-68. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/sozdanie-situatsii-uspeha-dlya-kazhdogo-uchenika>.

**ПРАКТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИКИ В КОНТЕКСТЕ
КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА**

© 2016

Кипина Оксана Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
«Теория и методики дошкольного и начального образования»
Тюменский государственный университет
(627750, Россия, Ишим, ул. Ленина 1, e-mail: oksana-kipina@mail.ru)

Аннотация. В статье поднимается проблема формирования профессиональной компетентности студентов-бакалавров в процессе педагогической практики, построение образовательного процесса в вузе на основе компетентностного подхода в условиях практико-ориентированного образования. Сделана попытка выявить основные моменты построения целевого, содержательного, деятельностного и результативного компонентов практики с учетом компетентностного подхода. Показана необходимость изменения содержания педагогической практики в свете современных требований, а также рассматривается возможность построения целевого и содержательного компонентов практической подготовки бакалавров педагогики с опорой на компетентностный подход. Предлагаются варианты заданий, способствующих решению задач формирования профессионально-педагогической мобильности студентов, а также овладению ими определенными компетентностями. Предлагаемые задания определяются структурой профессионально-педагогической мобильности, соответствуют ее компонентам: активность личности, адаптивность личности, креативность личности, профессиональная гибкость. Кроме того, каждый блок заданий сопровождается перечнем тех профессиональных компетентностей, которые могут быть сформированы у студентов-бакалавров в процессе выполнения заданий.

Ключевые слова: компетентность; компетентностный подход; педагогическая практика; практическая подготовка; профессионально-педагогическая мобильность; профессиональная активность, профессиональная гибкость, адаптивность, практико-ориентированное образование; образовательная среда.

**PRACTICAL TRAINING BACHELORS OF PEDAGOGY IN THE CONTEXT
OF THE COMPETENCY APPROACH**

© 2016

Kipina Oksana Anatolievna, candidate of pedagogical sciences, associate professor department
«Theory and methods of preschool and primary education»
Tyumen State University
(627750, Russia, Ishim, Lenin st., 1, e-mail: oksana-kipina@mail.ru)

Abstract. The article raises the problem of the formation of professional competence of undergraduate students in the process of teaching practice, educational process at high school based on the competence approach in the conditions of educationally oriented in practice. In our article we try to define the main points of creating a trusting relationship, meaningful, and effective components of the activity, taking into account the practice of competence-based approach. The necessity of changing the content of teaching practice in the light of modern requirements, as well as considering the possibility of the possibility of creation objective and a substantial component of the practical training of undergraduate pedagogy based on the competence approach. Variants of tasks that contribute to the solution of problems of formation of professional and educational mobility of students, as well skills in specific competencies. Proposed tasks determined by the structure of professional and pedagogical mobility, consistent with its components: the activity of the individual, the individual adaptability, creativity, personality, professional flexibility. In addition, each unit is accompanied by a list of tasks the professional competences, which can be formed at the undergraduate students in the course of their assignments.

Keywords: competence; competence-based approach; teaching practice; practical training; vocational and educational mobility; professional activity, professional flexibility, adaptability, practice-education; educational environment.

В сегодняшней социокультурной ситуации педагогическое образование неразрывно связано с развитием личностных качеств будущего специалиста, его практическими умениями, которые необходимы для успешного осуществления профессиональной деятельности. Поэтому практико-ориентированное образование становится особенно востребованным.

Данное положение определяет цель построения образовательного процесса в педагогическом вузе – подготовку бакалавра педагогики, овладевшего комплексом теоретических знаний, а также практическим опытом осуществления педагогической деятельности. Единство теории и практики определяет формирование важных профессионально-личностных компетентностей.

Так, с введением ФГОС ВО, особо остро встала проблема формирования профессионально компетентной личности педагога, владеющего комплексом знаний и способов решения проблем, возникающих в профессиональной деятельности. Стратегическим направлением в содержании образовательного процесса, согласно стандарту высшего образования, является компетентностный подход. Как отмечает А.М. Новиков, стремительное развитие этого подхода обусловлено пониманием необходимости включения в образование деятельностной направленности [1].

В качестве эффективной основы построения практико-ориентированного профессионального образования, по мнению многих авторов, является деятельностно-

компетентностный подход. Он сочетает в себе принципы как знаниевой, так и практико-ориентированной парадигмы, совокупность которых дает возможность сохранить фундаментальность вузовского образования в опоре на накопление опыта практической деятельности. Уровень такого образования, по мнению автора, определяется методами компетентностного подхода. При этом деятельностный подход определяет организацию процесса обучения, реализуемые технологии практико-ориентированного образования, а процесс обучения приобретает характер деятельностного. Компетентностный подход в этом случае ориентирован, в первую очередь, на достижение определенных результатов и соответственно, приобретение значимых компетенций. Овладение же компетенциями невозможно без приобретения опыта деятельности. Компетенции формируются в процессе деятельности и ради будущей профессиональной деятельности [2]. В этих условиях, по мнению Ф.Г. Ялалова, обучение приобретает новый смысл, превращаясь в процесс учения, приобретения знаний, умений и опыта деятельности, целью которых является формирование социально и профессионально значимых компетентностей. Опыт деятельности в этом случае выступает не только как готовность личности к определенным действиям и операциям на основе имеющихся знаний и умений, но и включает в себя и опыт оценочных социально и профессионально значимых видов деятельности [3].

Подготовка будущих бакалавров дошкольного образования в педагогическом вузе обусловлена особенностями современного детства, спецификой государственных образовательных стандартов дошкольного образования (ФГОС ДО) и высшего образования (ФГОС ВО), требованиями профессионального стандарта педагога. Это определяет цель подготовки будущего педагога дошкольного образования как последовательное вхождение в педагогическое сообщество [4]. Как указывают И.В. Ткаченко, Л.Г. Лисицкая, реализация указанной цели предполагает профессионализацию его подготовки. Результатом будет являться способность строить свою будущую профессиональную деятельность соответственно выработанным профессиональным сообществом нормам, определяемым профессиональным стандартом [5].

Педагоги и психологи связывают достижение этой цели с пересмотром задач профессиональной подготовки бакалавра, среди которых приоритетной становится задача освоения студентами в период практики в вузе эффективных способов педагогической деятельности. В процессе прохождения практики в ДООУ студенты выполняют все виды работ, предусмотренных программой практики: активно включаются в учебно-воспитательную работу с детьми, проводят пробные и зачетные виды деятельности с дошкольниками, организуют разного рода досуги, посещают виды деятельности других студентов, изучают инновационный опыт работы лучших педагогов, овладевают инновационными технологиями, нарабатывают практический материал для курсовых и выпускных квалификационных работ [6].

Особое значение при этом приобретает продуктивная деятельность, которая нацелена на получение образовательного продукта и дает возможность будущему педагогу пройти путь преобразования имеющихся знаний и умений в конечный результат своей профессиональной деятельности.

Поэтому, на наш взгляд, в практическую подготовку студентов-бакалавров необходимо внести изменения на организационно-содержательном и методическом уровне, позволяющие, с одной стороны, сохранить фундаментальные, традиционные, научно обоснованные подходы к ее организации, а с другой стороны, предложить современные подходы к подготовке профессионально-мобильного педагога в период педагогической практики.

В связи с этим, был проведен анализ содержания программ педагогической практики для студентов дошкольного отделения, который показал, что педагогическая практика, являясь системообразующим звеном профессиональной подготовки, не решает задачи формирования профессионально-мобильного специалиста, востребованного сегодняшней ситуацией развития образования и общества в целом.

Однако современному выпускнику педагогического вуза необходимо уметь свободно ориентироваться в меняющейся образовательной среде. Чтобы эффективно решать вопросы повседневной практики будущему педагогу важно развивать у себя способность к реализации педагогической деятельности в условиях свободы выбора целей, содержания, способов и средств ее осуществления; овладеть рефлексивной деятельностью, приемами самопознания, самоанализа и самооценки; научиться активизировать процессы самосовершенствования, самосозидания собственной личности. Другими словами, развить готовность быть мобильным при различных профессиональных обстоятельствах.

В связи с вышеизложенным возникла необходимость введения в программу практики новой цели - формирование профессионально-педагогической мобильности. Отсюда изменились и задачи практики:

1. Формирование личностной активности, обеспечивающей готовность к деятельности, освоению новых форм и видов деятельности.

2. Формирование умения гибко адаптироваться к изменяющимся условиям профессионально-педагогической деятельности.

3. Формирование креативности, творческого отношения к организации собственной деятельности, ее целенаправленному, целесообразному преобразованию.

4. Формирование готовности и способности к саморазвитию, самообразованию.

Задачи решаются в комплексе на всех видах практики, но в зависимости от содержания деятельности студентов, в каждый период приоритетными становятся те или иные из них.

Исходя из целей и задач практики, изменилось и ее содержание, при построении которого одним из основных подходов являлся компетентностный подход.

Согласно положениям данного подхода, профессионально-педагогическая мобильность специалиста определяется через совокупность компетенций, формирующихся, актуализирующихся и активизирующихся в деятельности, что помогает раскрыть желаемый результат образования через совокупность различного вида компетенций, которые включают такие категории, как знания, навыки, способности, социальные навыки, готовность к познанию и др. [7]. В образовании данный подход позволяет пройти путь от ориентации на воспроизведение знания к его применению и организации, другими словами, с трансляции знаний и формирования навыков на создание условий для овладения целым комплексом компетенций, включающих потенциал и способности выпускника к решению проблем и устойчивой жизнедеятельности в условиях современного многофакторного социально-политического, рыночно-экономического, информационного и коммуникационно-насыщенного пространства.

Результатом реализации компетентностного подхода является выпускник, владеющий компетенциями [8-13], то есть тем, что он может делать, к чему он готов.

По мнению В.Н. Введенского, компетентность можно характеризовать как индивидуальную способность педагога легко и быстро овладевать новыми способами деятельности, востребованными современной ситуацией развития, а также успешно выполнять профессиональные обязанности [2].

В.Д. Шадриков под компетентностью понимает владение человеком такими знаниями, навыками, жизненным опытом, которые позволяют ему судить о чем-либо, делать или решать что-либо [14].

Стратегия построения педпрактики с опорой на компетентностный подход предполагает такую организацию, при которой меняется позиция преподавателя по отношению к студенту, к себе самому. Преподаватель уже выступает не только как носитель и транслятор знаний, но и как помощник в становлении личности и развитии индивидуальности студента. Изменяется характер воздействия на студента: позиция старшего утрачивается, взамен ее утверждает позиция демократического взаимодействия, помощи, сотрудничества, события, внимание к инициативе студента. В тоже время позиция студента переориентируется с получения оценки, с результата усвоения, на активное взаимодействие с педагогом и самостоятельную работу над своим саморазвитием. Соответственно изменяется и функция знаний, способов организации их усвоения. Данный процесс перестает носить характер рутинного, репродуктивного заучивания и организуется в различных формах поисковой учебной деятельности как продуктивный творческий процесс.

Опираясь на основные положения компетентностного подхода, содержание практики нацелено на выполнение студентами комплекса заданий, направленных на решение задач формирования профессионально-педагогической мобильности, а также овладения ими определенными компетентностями [15].

Например, для формирования способности гибко АНИ: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4(17)

адаптироваться к меняющимся условиям образовательной среды, включены такие задания:

- организация и проведение совместной деятельности (познавательной, конструктивной, художественно-эстетической и др.) с детьми по одной теме, но в группах, работающих по разным образовательным программам;
- организация взаимодействия взрослого с детьми с учетом специфики программы;
- построение собственного плана карьерного роста в соответствии с поворотами его траектории относительно меняющегося образовательного пространства и т.п.

Адаптивность личности рассматривается, как способность эффективно приспосабливаться к изменяющимся условиям профессиональной деятельности [16]. В процессе выполнения этой группы заданий, у студентов формировались следующие компетенции: способность выбирать наиболее эффективное решение на основе множества условий, принимать оптимальные решения; способность решать психолого-педагогические проблемы; способность к вариативному применению своих знаний, умений, навыков.

С целью формирования личностной активности, как важного компонента профессионально-педагогической мобильности, использованы следующие задания:

- включение студентов в процесс самоанализа и анализа взаимодействия взрослого и детей в совместной деятельности, проводимого сокурсниками в соответствии с выбранными ролями: наблюдатель, участник, эксперт;
- построение плана «Карьерного роста»;
- составление «Портфеля педагога», включающее работу с разными образовательными программами для дошкольников;
- участие в работе педагогической мастерской (о ней было сказано выше).

Согласно трактовке И.Н. Пашковской, профессиональная активность характеризуется, как проявление существенных качеств и свойств личности педагога в профессии, то есть в тех социальных и профессиональных условиях, в которых протекает его деятельность [17]. Выполнение этой группы заданий предполагает формирование следующих компетенций: готовность к самообразованию по совершенствованию своей квалификации; готовность к рефлексивной деятельности на всех этапах организации педагогического процесса; умение осознать и осмыслить противоречия собственной профессиональной деятельности и на основе этого формулировать актуальные задачи ее преобразования; умение планировать содержание, методы и способы взаимодействия субъектов образовательного процесса на всех этапах его организации; способность проектировать собственное профессиональное развитие; умение выстраивать траекторию своего карьерного движения.

Для формирования способности и готовности к проявлению творчества в профессиональной деятельности использовались такие задания:

- анализ занятия с детьми раннего и дошкольного возраста;
- организация и проведение занятия с детьми с учетом выбора методов, средств и способов, наиболее адекватных для решения образовательных задач в меняющихся условиях образовательной среды;
- разработка педагогических проектов;
- прогнозирование траектории своей профессиональной карьеры, выбор способов и путей достижения поставленной цели и т. п.

Педагогическое творчество понимается как процесс решения профессионально-педагогических задач в изменяющихся условиях и обстоятельствах [18]. Данная группа заданий направлена на формирование таких компетенций: понимание и реализация творческой природы профессиональной деятельности; использование современных педагогических технологий, реализующих поставленные цели; владение традиционными и современными методами и психология. 2016. Т. 5. № 4(17)

ными средствами оценивания результатов собственной профессиональной деятельности; владение приемами самореализации и развития индивидуальности, творческого потенциала, готовности к профессиональному росту; владение способностью принимать нестандартные решения; ценностное отношение к творчеству в профессиональной деятельности.

С целью формирования готовности и способности к саморазвитию, самообразованию включены следующие задания:

- изучение специальной литературы по теме;
- составление параллельных и последовательных списков литературных источников по теме;
- составление плана по самообразованию;
- составление рекомендаций по изменению и коррекции плана карьерного роста;
- разработка педагогических проектов;
- решение проблемных ситуаций, возникающих в деятельности студентов и т. п. [19].

Вышеперечисленные задания способствуют ориентации студентов на выбор рациональных путей самообразования, вызывают потребность связывать самообразование с подготовкой к профессиональной деятельности, способствуют формированию умения самостоятельно решать возникающие противоречия, рассматривать возникающие профессиональные трудности как стимул к профессиональному саморазвитию.

Как видим, профессиональная компетентность представляет собой сложную системную характеристику личности и деятельности будущего педагога, формирующуюся в процессе профессиональной подготовки и реализующуюся на практике через систему профессиональных компетенций [20-27]. Как указывает Шевченко Е.В., специально разработанные программы, проекты, целенаправленная организация положительного опыта реализации профессиональных умений и навыков в практике, их методическое обеспечение, выстроенное в определенной системе во взаимосвязи теоретического и практического обучения, может значительно повлиять на динамику формирования профессиональных умений и навыков в процессе практики [15].

Все сказанное поможет выпускнику педвуза вписаться в инновационный режим работы дошкольных организаций, быть ориентированным на творчество, педагогическую импровизацию, поиск оптимальных методов и форм воспитания и обучения, быть готовым к работе в экспериментальном режиме как с детьми дошкольного возраста, так и с педагогическим коллективом. В целях освоения трудовых функций и профессиональных действий необходимо с одной стороны, создать условия для отработки необходимых приемов, методов, методик, т.е. конкретных способов реализации осваиваемых профессиональных действий в специально организованной образовательной среде, а с другой, существенно скорректировать представление результатов педагогической практики студентов, не столько как иллюстрации проб и попыток, сколько постановки проблемы осуществления профессионального действия и его отработки на практической базе (в условиях реальной образовательной организации).

Таким образом, использование компетентностного подхода при построении содержания практической подготовки бакалавров педагогики, способствует формированию профессионально-мобильного педагога, востребованного новой ситуацией развития образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Новиков А.М. Культура как основание содержания образования // Педагогика. 2011. № 6. С. 9-12.
2. Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога // Педагогика. 2003. № 10. С.51-53.
3. Ялалов Ф.Г. Деятельностно-компетентный подход к практико-ориентированному образованию // Интернет-журнал «Эйдес». 2007.15 января. URL: <http://>

www.eidos.ru/journal/2007/0115-2.htm.

4. Лисицкая Л.Г., Родионова О.Н., Татаринцева Е.А. Профессионализация педагогической практики будущих бакалавров дошкольного образования в условиях стандартизации образования // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е: Педагогические науки. 2009. № 11. С. 76-79.

5. Ткаченко И.В., Лисицкая Л.Г. Профессиональный стандарт педагога: ступени психолого-педагогической и информационно-коммуникативной подготовки: монография. Армавир: РИО АГПА, 2014. 112 с.

6. Зиганшина С.Ф., Зиганшин Ф.Н. Значение учебно-педагогической практики в формировании профессиональной компетентности будущего учителя // Инновационная наука. 2015. № 10-3. С. 106-107.

7. Горюнова, Л.В. Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования России: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. Ростов-на-Дону. 2006, 344 с.

8. Гаврилова М.И. Реализация компетентного подхода в подготовке преподавателей технических вузов // Карельский научный журнал. 2012. № 1. С. 7-9.

9. Слесарев Ю.В. Разработка модели обучения студентов в вузе на основе компетентного подхода // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. № 7 (11). С. 163-168.

10. Сыроева Ю.Ю. Проектная методика в контексте компетентного подхода при обучении иностранному языку студентов неязыкового вуза // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 3 (12). С. 69-71.

11. Третьякова Е.М. Реализация компетентного подхода в системе практикоориентированного обучения // Карельский научный журнал. 2014. № 4. С. 88-90.

12. Абаева Ф.Б. Практико-ориентированный подход при обучении иностранному языку магистрантов - будущих педагогов // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 4 (13). С. 58-61.

13. Таранцева К.Р., Моисеев В.Б., Пятирублевый Л.Г. Распределение заданий по уровню сложности и учебным целям при разработке компетентного подхода к оцениванию знаний // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 3. № 6 (28). С. 161-165.

14. Шадриков, В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентный подход // Высшее образование сегодня. 2004. №8. С. 26 – 31.

15. Шевченко Е.В. Организация практики студентов педагогических специальностей вуза на этапе преемственности компетентного подхода в образовании и профессионального стандарта «Педагога» // Знание. 2016. № 3-4 (32). С. 91-94.

16. Игошев, Б.М. Системно-интегративная организация подготовки профессионально мобильных педагогов: автореф. ... док. пед. наук: 13.00.08. Москва. 2008, 25 с.

17. Пашковская, И.Н. Социально-педагогические основы профессионального самоопределения педагога: дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 2002. 300 с.

18. Слостенин, В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Общая педагогика: В двух частях. М.: ГИЦ «Владос», 2002, 288 с.

19. Кипина, О.А. Формирование профессионально-педагогической мобильности у студентов педагогического вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Ишим, 2009. – 229 с.

20. Гирка И.В. Формирования профессиональной компетентности у будущих учителей информатики в процессе профессиональной подготовки // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 2 (11). С. 42-45.

21. Одарич И.Н. Особенности моделирования организации учебного процесса по формированию профессиональной компетентности бакалавра // Карельский научный журнал. 2015. № 2 (11). С. 42-44.

22. Шамина Н.П. Анализ психолого-педагогических условий развития профессиональной компетентности будущих педагогов в современных исследованиях // Самарский научный вестник. 2014. № 2 (7). С. 132-135.

23. Притуляк Л.Н. Особенности формирования профессиональной компетентности будущих воспитателей ДНЗ // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 2 (11). С. 71-74.

24. Гаврилова М.И., Одарич И.Н. Развитие профессиональной компетентности будущего специалиста как качества личности // Карельский научный журнал. 2015. № 1 (10). С. 36-38.

25. Коваль В.А. Периодизация становления профессиональной компетентности будущих учителей-филологов (ретроспективный анализ) // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 3. С. 15-18.

26. Кондаурова И.К. Перспективы организации профессиональной подготовки будущих учителей // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2015. № 3 (12). С. 25-27.

27. Третьяк И.Г. Профессионально-педагогическая компетентность педагога // Самарский научный вестник. 2014. № 4 (9). С. 130-132.

УДК 378.016: 51

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА-МАТЕМАТИКА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ТРУДОВОЙ ФУНКЦИИ «РАЗРАБОТКА ПОД РУКОВОДСТВОМ СПЕЦИАЛИСТА БОЛЕЕ ВЫСОКОЙ КВАЛИФИКАЦИИ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ РЕАЛИЗАЦИИ УЧЕБНЫХ КУРСОВ, ДИСЦИПЛИН (МОДУЛЕЙ) ИЛИ ОТДЕЛЬНЫХ ВИДОВ УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ ПРОГРАММ БАКАЛАВРИАТА И (ИЛИ) ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ»

© 2016

Кондаурова Инесса Константиновна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой математики и методики ее преподавания

Саратовский национальный исследовательский государственный университет (410012, Россия, Саратов, улица Астраханская, 83, e-mail: i.k.kondaurova@yandex.ru)

Аннотация. В статье представлен опыт подготовки будущего магистра педагогического образования (профиль «Профессионально ориентированное обучение математике») к профессиональной деятельности по трудовой функции «Разработка под руководством специалиста более высокой квалификации учебно-методического обеспечения реализации учебных курсов, дисциплин (модулей) или отдельных видов учебных занятий программ бакалавриата и (или) дополнительной профессиональной программы» в соответствии с Профессиональным стандартом «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования». Авторский подход к проектированию подготовки предполагает включение в ее содержание учебных дисциплин, производственной практики и научно-исследовательской работы. Учебные дисциплины («Педагогическое проектирование в области профессиональной деятельности», «Методическая деятельность преподавателя» и др.) ориентированы на овладение будущим педагогом-математиком навыками проектирования в условиях специально организованной учебно-лабораторной среды. Производственная практика предполагает получение профессиональных умений и опыта проектной деятельности в условиях реальной образовательной организации. Научно-исследовательская работа включается в программу подготовки магистра в том случае, если его выпускная квалификационная работа предполагает выполнение трудовых действий по проектированию в области выбранной для написания темы. Обозначены результаты подготовки (профессиональные компетенции и профессиональные задачи, соответствующие проектному виду деятельности).

Ключевые слова: программа магистратуры, профессионально ориентированное обучение математике, подготовка педагога-математика, проектная деятельность, разработка учебно-методического обеспечения реализации дисциплин.

TRAINING TEACHERS OF MATHEMATICS TO PROFESSIONAL ACTIVITIES PROFESSIONAL FUNCTIONS «DEVELOPED UNDER THE SUPERVISION OF A SPECIALIST OF HIGHER QUALIFICATION TRAINING AND METHODOLOGICAL SUPPORT THE IMPLEMENTATION OF TRAINING COURSES, DISCIPLINES (MODULES) OR CERTAIN KINDS OF TRAINING PROGRAMS OF A BACHELOR DEGREE AND (OR) ADDITIONAL PROFESSIONAL PROGRAMS»

© 2016

Kondaurova Inessa Konstantinovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor, head of chair of mathematics and methods of teaching

Saratov National Research State University

(410012, Russia, Saratov, Astrakhanskaya str., 83, e-mail: i.k.kondaurova@yandex.ru)

Abstract. Experience in training future master of pedagogical education (profile «Professionally oriented teaching of mathematics») for professional activities on labor functions «Developed under the supervision of a specialist of higher qualification training and methodological support the implementation of training courses, disciplines (modules) or certain kinds of training programs of a bachelor degree and (or) additional professional programs» in accordance with the Professional standard «A teacher of professional training, professional education and additional professional education» presented in the article. The author's approach to the design of training involves the inclusion in its content of academic disciplines, industrial practice and research work. Academic discipline («Teaching design in the field of professional activity», «Methodological activities of the teacher», etc.) focused on the mastery of the future teacher-mathematician skills of designing in the conditions of specially organized training and laboratory environment. Industrial practice involves getting professional skills and project experience in a real educational institution. The research work included in the program of training of the master in that case, if his final qualifying work involves the performance of labor of action for the design in the area selected for writing topics. The results of the training (professional competences and professional tasks corresponding to the project activity) is indicated.

Keywords: graduate programs, professionally oriented teaching mathematics, training teachers of mathematics, project activities, elaboration of training and methodological support of the implementation of the disciplines.

С 1 января 2017 года в Российской Федерации вступает в силу Профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» (документ утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты РФ 8 сентября 2015 г. № 608н) [1]. В этой связи представляется актуальным разработка новых и пересмотр существующих программ подготовки педагогов образовательных организаций высшего образования к осуществлению профессиональной деятельности по трудовой функции «Разработка под руководством специалиста более высокой квалификации учебно-методического обеспечения реализации учебных курсов, дисциплин (модулей) или отдельных видов учебных занятий программ бакалавриата и (или) дополнительной профессиональной программы», а также

приведение этих программ в соответствие с принятым Профессиональным стандартом. В состав указанной трудовой функции входят следующие трудовые действия: «разработка и обновление (под руководством специалиста более высокого уровня квалификации) рабочих программ учебных курсов, дисциплин (модулей) программ бакалавриата и (или) дополнительной профессиональной программы (ДПП); разработка и обновление (под руководством специалиста более высокого уровня квалификации) учебно-методических материалов для проведения отдельных видов учебных занятий по преподаваемым учебным курсам, дисциплинам (модулям) программ бакалавриата и (или) ДПП; разработка и обновление (в составе группы разработчиков и (или) под руководством специалиста более высокого уровня квалификации) учебных пособий, методических и учеб-

но-методических материалов, в том числе оценочных средств, обеспечивающих реализацию учебных курсов, дисциплин (модулей) программ бакалавриата и ДПП; ведение документации, обеспечивающей реализацию учебных курсов, дисциплин (модулей) программ бакалавриата и (или) ДПП» [1, с. 51].

Магистерская программа «Профессионально ориентированное обучение математике» (направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование) является одним из возможных способов подготовки будущих и переподготовки действующих преподавателей математики профессиональных образовательных организаций и образовательных организаций высшего образования к проектированию и реализации профессионально ориентированного обучения математике студентов в контексте предстоящей профессиональной деятельности [2-7]. Виды профессиональной деятельности, на которые ориентирована программа магистратуры, – проектная и педагогическая деятельность. Результаты освоения магистерской программы определяются приобретаемыми выпускником компетенциями, то есть его способностью применять знания, умения и личностные качества в соответствии с задачами профессиональной деятельности. В результате освоения характеризуемой программы выпускник должен обладать набором общекультурных (ОК-1, ОК-2, ОК-3, ОК-4, ОК-5), общепрофессиональных (ОПК-1, ОПК-2, ОПК-3, ОПК-4) и профессиональных (ПК-1, ПК-2, ПК-3, ПК-4, ПК-7, ПК-8, ПК-9, ПК-10) компетенций [3].

Выпускник магистерской программы, в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования (ФГОС ВО) по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (уровень магистратуры) [8], должен быть готов к решению профессиональных задач, соответствующих видам профессиональной деятельности, на которые ориентирована программа магистратуры. В частности, проектная деятельность предусматривает готовность выпускника к решению следующих задач: «проектирование образовательных программ и индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся; проектирование профессионально ориентированного содержания учебных дисциплин (модулей) (по математике), форм и методов контроля и контрольно-измерительных материалов; проектирование образовательных сред, обеспечивающих качество образовательного процесса; проектирование дальнейшего образовательного маршрута и профессиональной карьеры». Указанные в ФГОС ВО задачи тесно коррелируют с трудовыми действиями функции «Разработка под руководством специалиста более высокой квалификации учебно-методического обеспечения реализации учебных курсов, дисциплин (модулей) или отдельных видов учебных занятий программ бакалавриата и (или) дополнительной профессиональной программы» Профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования».

Авторский подход к подготовке педагогов-математиков к осуществлению профессиональной деятельности по рассматриваемой трудовой функции состоит из трех взаимосвязанных модулей и предполагает включение в ее содержание учебных дисциплин, производственной практики и научно-исследовательской работы. Учебные дисциплины («Педагогическое проектирование в области профессиональной деятельности», «Методическая деятельность преподавателя», «Обучение математике студентов инженерно-технических, естественнонаучных и математических направлений подготовки»; «Обучение математике студентов сельскохозяйственных и медицинских направлений подготовки»; «Обучение математике студентов гуманитарных направлений подготовки» и др.) входят в состав первого (теоретического) модуля рассматриваемой под-

готовки и ориентированы на овладение будущим педагогом-математиком навыками проектирования в условиях специально организованной учебно-лабораторной среды. Производственная практика (второй (практический) модуль подготовки) предполагает получение профессиональных умений и опыта проектной деятельности в условиях реальной образовательной организации. Третий (вариативный) модуль (научно-исследовательская работа) включается в программу подготовки магистра в том случае, если его выпускная квалификационная работа предполагает проведение исследований по проектированию в области выбранной для написания темы.

Центральным звеном рассматриваемой подготовки в ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского» служит учебная дисциплина «Педагогическое проектирование в области профессиональной деятельности» (1 семестр). Общая трудоемкость дисциплины составляет 9 зачетных единиц, 324 часа. Основная цель освоения дисциплины – формирование готовности будущего магистра педагогического образования к осуществлению деятельности по проектированию образовательных программ и индивидуальных образовательных маршрутов студентов, изучающих высшую математику; разработке содержания учебных математических дисциплин (модулей), форм, методов и средств контроля; формированию образовательных среды и пространства, обеспечивающих качество профессионально ориентированной математической подготовки; проектированию дальнейшего образовательного маршрута и профессиональной карьеры.

Во 2-3 семестрах студенты приступают к изучению учебной дисциплины «Методическая деятельность преподавателя» (6 зачетных единиц, 216 часов), цель которой – формирование готовности будущего магистра педагогического образования к осуществлению деятельности по разработке научно- и учебно-методического обеспечения реализации математических дисциплин (модулей) для студентов, изучающих высшую математику в контексте предстоящей профессиональной деятельности.

Изучение дисциплин по выбору («Обучение математике студентов инженерно-технических, естественнонаучных и математических направлений подготовки» (2-3 семестры; 3 зачетных единицы, 108 часов); «Обучение математике студентов сельскохозяйственных и медицинских направлений подготовки» (2-3 семестры; 3 зачетных единицы, 108 часов); «Обучение математике студентов гуманитарных направлений подготовки» (3-4 семестры; 3 зачетных единицы, 108 часов); «Обучение математике студентов общественно-научных направлений подготовки» (3-4 семестры; 3 зачетных единицы, 108 часов)) позволяет будущим педагогам-математикам ознакомиться со спецификой и нюансами проектирования профессионально ориентированного обучения математике студентов конкретных направлений подготовки (специальностей) в условиях специально организованной учебно-лабораторной среды.

Производственная практика (2 семестр; 3 зачетных единицы, 216 часов) предполагает формирование готовности будущего магистра педагогического образования к выполнению должностных обязанностей преподавателя математики в области проектной деятельности в условиях реальной образовательной организации. В результате прохождения практики обучающийся должен:

Знать: научно-методологические основы проектирования образовательного пространства, образовательной среды, образовательных программ (бакалавриат и ДПП), индивидуальных образовательных маршрутов, форм и методов контроля качества профессионально ориентированного математического образования, различных видов контрольно-измерительных материалов, содержания математических дисциплин, технологий и конкретных методик профессионально ориентирован-

ного обучения математике.

Уметь: адаптировать (в зависимости от образовательного контекста) имеющиеся профессиональные знания и умения при проектировании образовательного пространства, образовательной среды, образовательных программ (бакалавриат и ДПП), индивидуальных образовательных маршрутов, форм и методов контроля качества профессионально ориентированного математического образования, различных видов контрольно-измерительных материалов, содержания математических дисциплин, технологий и конкретных методик профессионально ориентированного обучения математике.

Владеть: практическими навыками проектирования образовательного пространства, образовательной среды, образовательных программ (бакалавриат и ДПП), индивидуальных образовательных маршрутов, форм и методов контроля качества профессионально ориентированного математического образования, различных видов контрольно-измерительных материалов, содержания математических дисциплин, технологий и конкретных методик профессионально ориентированного обучения математике в условиях реальной образовательной организации.

Одно из заданий производственной практики 2 семестра посвящено анализу и разработке методического обеспечения реализации математической дисциплины (модуля). Краткое содержание задания.

Изучение опыта проектирования образовательного пространства (в том числе для лиц с ограниченными возможностями здоровья) и образовательной среды базы практики. Ознакомление с индивидуальными образовательными маршрутами студентов.

Анализ основной образовательной программы высшего образования и учебного плана направления подготовки (специальности), освоение которого предполагает изучение одной или нескольких математических дисциплин (модулей). Изучение структуры и содержания действующих рабочей программы и фондов оценочных средств по дисциплине «Математика».

Анализ и разработка научно-методического (методики, технологии, приемы профессионально ориентированного обучения математике) и/или учебно-методического (учебно-методические материалы, в том числе учебные тексты, контрольно-измерительные материалы для проведения отдельных видов учебных занятий) обеспечения реализации одного из разделов дисциплины. Составление планов лекционных, практических занятий, лабораторных работ, консультаций, самостоятельной работы, научно-исследовательской и/или проектной деятельности студентов.

Отчетная документация: перечень и краткая характеристика разработанных методических материалов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 8 сентября 2015 г. № 608н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» // <http://base.garant.ru/71202838/>

2. Кондаурова И.К., Гусева М.А. Место дисциплины «введение в систему математического образования России» в профессиональном становлении педагога-математика // Карельский научный журнал. 2014. № 4. С. 62-65.

3. Кондаурова И.К. Перспективы организации профессиональной подготовки будущих учителей // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2015. № 3 (12). С. 25-27.

4. Кондаурова И.К., Захарова Т.Г., Гусева М.А. Региональный опыт подготовки и профессионального становления будущих педагогов-математиков в условиях модернизации среднего и высшего математического образования // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4. С. 81-84.

5. Кондаурова И.К. Подготовка будущих учителей к интеграции урочной и внеурочной деятельности детей в условиях ФГОС // Карельский научный журнал. 2015. № 3 (12). С. 13-14.

6. Кондаурова И.К. перспективы организации профессиональной подготовки будущих учителей // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2015. № 3 (12). С. 25-27.

7. Кондаурова И.К. Математическая подготовка студентов в вузе в контексте будущей профессиональной деятельности // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 3 (12). С. 50-53.

8. Приказ Минобрнауки России от 21 ноября 2014 г. № 1505 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по специальности 44.04.01 Педагогическое образование (уровень магистратуры)» // <http://fgosvo.ru/440401>.

УДК 371

МОНИТОРИНГ ТРУДОВОЙ КАРЬЕРЫ ВЫПУСКНИКОВ ОРГАНИЗАЦИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

© 2016

Лашманова Валентина Федоровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
«Теория и методика профессионального образования»
Сургутский государственный университет
(628412, Россия, Сургут, улица Ленина, 1, e-mail: lyf@ifc.surgu.ru)

Аннотация. Разработана схема проведения мониторинга рынка труда. Показано, что основными приоритетами для работодателя являются его профессиональные компетенции, а общекультурные отступают на второй план. Окончательный вывод о качестве образования может быть сделан, спустя некоторый период после начала трудовой деятельности выпускника образовательной организации. Состояние учебно-методической документации на кафедре мало влияет на качество образования. Указывается, что основными факторами повышения качества образования являются материально-техническая база вуза, состояние НИР и тесное сотрудничество с работодателями. Они позволяют внедрять инновационные достижения науки в учебный процесс. Основными задачами ЦСВ являются: 1) систематизация аналитических материалов о состоянии экономики и спросе рынка труда, разработка принципов и механизмов текущего и долгосрочного прогнозирования потребностей в кадрах в региональном, отраслевом и других аспектах; 2) выработка общих рекомендаций для корректировки перечня специальностей и выпуска специалистов в соответствии с тенденциями развития экономики и рынка труда региона; 3) обобщение имеющегося опыта установления связей высшей школы с производственной сферой, разработка концепции системы активного взаимодействия «ОПО – рынок труда» для решения задач повышения кадрового потенциала региона. Основные задачи ЦСВ порождают необходимость введения образовательных программ для обучения специалистов ОПО и выпускников для адаптации последних к требованиям рынка труда. Обучающие программы могут реализовываться в виде постоянно или периодически действующих семинаров, практических занятий, деловых игр или дискуссий. Очевидно, что оптимальным решением этой проблемы может стать эффективное участие профессорско-преподавательского состава при осуществлении образовательных программ.

Ключевые слова: мониторинг, качество образования, компетенция, образовательный стандарт, модель, прогноз, управление, анализ, единица измерения, рабочий план, образовательный стандарт, задача, экономическое направление, инновационная деятельность

THE MONITORING OF THE GRADUATES' EMPLOYMENT CAREERS OF PROFESSIONAL EDUCATION ORGANIZATIONS

© 2016

Lashmanova Valentina Fedorovna, Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor
Surgut State University
(628412, Russia, Surgut, st. Lenina, 1, e-mail: lyf@ifc.surgu.ru)

Abstract. The scheme of monitor the labor market was worked out. It is shown that the main priorities for the employer are his professional competences, and common cultural pale into insignificance. The conclusion can be drawn on quality of education, later some period after the beginning of work of the graduate of educational institution. It is shown that the condition of educational and methodical documentation on chair influences quality of education a little. It is specified that major factors of improvement of quality of education are the material base of higher education institution, a condition of research activity and close cooperation with employers. They allow to introduce innovative achievements of science in educational process. The main objectives of the CSV are: 1) ordering of the analytical materials about the state of the economy and the demand of the labor market, the development of the principles and the mechanism of current and long-term forecasting staffing needs in regional, sectoral and other aspects; 2) the providing of general recommendations to adjust the list of specialties and admission of experts in accordance with the trend of the economy and the labor market in the region; 3) the generalization of the experience of establishing relations with the higher school of industrial sphere, the development of active cooperation system's concept "OPO - labor market" to solve the personnel potential problems. The main objectives of the CSV Generate the necessity to introduce educational programs for training specialists OPO, and graduates for adapt to the latest labor market requirements. Generalizing the program can be realized in the form of continuous or batch action seminars, workshops, business games and discussions. Obviously, the optimal solution of this problem may be the effective participation of the higher-education teaching personnel in the implementation of educational programs.

Keywords: monitoring, quality of education, competence, standard of education, model, prognosis, control, analysis, unit of measurements is a degree, working plan, standard of education, tasks, economical direction, innovation.

Проблема трудоустройства выпускников вуза в большинстве регионов Российской Федерации является одной из самых острых. Она обусловлена двумя главными причинами. Первая из них связана с тем, что рынок труда до сих пор не сформировался вследствие продолжающихся экономических реформ и череды ряда экономических кризисов. Вторая вызвана неоправданной конкуренцией на рынке образовательных услуг вследствие несогласованности планирования деятельности государственных вузов и разросшейся сети филиалов вузов, не обеспечивающих высокую квалификацию своих выпускников. Эти явления в меньшей степени затрагивают систему образования в ХМАО-Югре. Нетрудоустроенные выпускники ОПО (организация профессионального образования) округа составляют менее одного процента от числа подготовленных специалистов с профессиональным образованием. Специалисты с профессиональным образованием на территории ХМАО имеют возможность выбирать себе место работы и соответствующую

заработную плату.

Острота проблемы в других областях РФ породила необходимость для большинства учреждений высшего и среднего профессионального образования систему подготовки специалистов дополнить системой содействия выпускникам в трудоустройстве [1-5]. Большое число ОВПО (организация высшего профессионального образования) и ОСПО (организация среднего профессионального образования) Российской Федерации пытается организовать эту работу. Ведущие вузы страны создают центры содействия занятости студентов и выпускников, ими проводится большое количество обучающих семинаров и научно-практических конференций. В последние годы в научно-педагогической литературе появилось большое количество публикаций и методических пособий по концептуальным основам стратегического менеджмента вуза, реорганизации структуры управления вузом, вопросам мониторинга рынка труда и образовательных услуг, контроля качества образования. Среди

большинства специалистов сложилось мнение, что главной и актуальной задачей образовательных учреждений по обеспечению трудоустройства специалистов является тесная связь ОПО с государственными центрами занятости населения, бюро по трудоустройству и, прежде всего – с работодателями [6-11].

Мониторинг системы содействия трудоустройству. В широком смысле мониторинг – это специально организованное, систематическое наблюдение за состоянием объектов, явлений, процессов с целью их оценки, контроля и прогноза [12].

В социологии под мониторингом понимают определение некоторого множества показателей, отражающих состояние социальной среды, с последующим накоплением данных и анализом информации в динамике посредством сравнения анализируемых данных с нормативными показателями.

Основные задачи, решаемые в ходе мониторинга развития системы содействия трудоустройству, сводятся к следующему:

- выработка комплекса показателей, обеспечивающих целостное представление о состоянии системы, о качественных и количественных изменениях в ней;
- систематизация информации о состоянии и развитии системы содействия;
- обеспечение регулярного и наглядного представления информации о процессах, происходящих в ней;
- информационное обеспечение анализа и прогнозирования состояния и развития системы.

Мониторинг трудовой карьеры (МТК) – процесс многоплановый, включающий в себя мониторинг регионального рынка труда образовательных услуг (РРТОУ), исследование влияния индивидуальных способностей человека, выбора специальности и т.д. Условно методику проведения мониторинга, так как можно условно представить так, как это показано на рисунке 1.

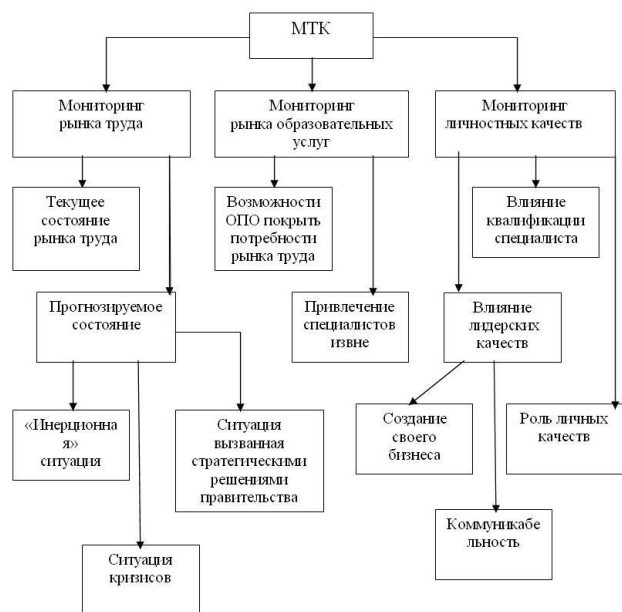


Рисунок 1 – Схема проведения мониторинга рынка труда

Он включает в себя мониторинг рынка труда. Целью деятельности Центра сопровождения выпускников (ЦСВ) является исследование того сегмента рынка, в котором рассматривается фактическая и потенциальная востребованность специалистов, обладающих профессиональной подготовкой, полученной в организации профессионального образования (ОПО) различного уровня: СПО или ВПО.

Наличие или отсутствие конкурентов-претендентов

на рабочее место создают конъюнктуру рынка труда. Конъюнктура рынка труда характеризуется совокупностью определяющих показателей, которые отражают состояние рынка труда. Такими показателями являются: численность занятых и безработных, соотношение претендующих на работу и числа вакансий, динамика изменения этого соотношения и др.

Анализ состояния рынка труда и рынка образовательных услуг является необходимой частью работы по управлению учебно-методической работой организации профессионального образования [13-21]. Оперативное и правильное реагирование организации профессионального образования на нужды экономической и социальной сферы региона не может быть осуществлено без понимания текущей ситуации на рынке труда и образовательных услуг. Предварительные численные эксперименты позволяют с уверенностью утверждать возможность точного предвидения ситуации на рынке труда на интервале в 5 лет [22].

Очевидно, что алгоритм анализа должен заключаться в получении и сравнении трех спектров данных: 1) распределение среднегодовой численности работников по укрупненным группам специальностей, сложившееся к настоящему времени; 2) распределение численности выпускников ОПО к концу текущего учебного года по укрупненным группам специальностей; 3) распределение среднегодовой численности работников по укрупненным группам специальностей, планируемое в связи со стратегическими планами развития ХМАО на среднесрочную перспективу (пять лет).

Разница между имеющейся и необходимой численностью работников, занятых в том или ином секторе экономики или социальной сферы, является основанием для принятия обоснованных управленческих решений по оптимальному планированию регионального заказа на специалистов с профессиональным образованием. В этом случае будет определена и цена вопроса по осуществлению государственного заказа в соответствии с формулой «количество – цена – качество».

Анализ должен проводиться по двум направлениям. Первое из них – необходимо получить и обработать достоверные статистические данные для построения указанных трех спектров. Каждый из трех спектров должен быть получен для текущего года и в динамике за обозримый прошедший интервал времени с годичным циклом. На основании обработки статистических данных о численности работников и выпускников ОПО требуется сформировать функции численности работников и выпускников в зависимости от номера укрупненной группы специальностей. Следующим этапом является построение одномерных массивов (матриц) полученных функций. Далее производится построение спектров и изучение их изменений на временном интервале.

Примерно такой же алгоритм используется при отслеживании траекторий выпускников ОПО предыдущих лет. Конечным итогом является построение базы данных о выпускниках, которые в дальнейшем должны быть введены для числовой обработки в программу, реализующую работу аналитической математической модели. Последняя призвана «вычислять» наиболее перспективные траектории карьерного роста для выпускников текущего года.

Возможность получения открытой информации предоставлена в доступных официальных источниках Правительства ХМАО, имеющихся на портале Интернет. Преимущество использования информации, систематизированной в одном источнике, заключается в уменьшении так называемой методической погрешности получения данных. Получение разрозненной информации из других источников: районных, городских центров занятости, методом опроса на предприятиях и т.п. увеличивает погрешность анализа в несколько раз. ЦСВ должен вплотную сотрудничать с общественными организациями и подразделениями ОПО, имеющими доступ к более точной информации о своих выпускни-

ках. Такой подход апробирован в Сургутском государственном университете на примере сотрудничества с Ассоциацией выпускников СурГУ, кафедры теории и методики профессионального образования, которая сумела наладить постоянную связь со многими преуспевающими выпускниками.

Мониторинг личностных качеств осуществляется с целью исследования возможности удовлетворить потребности работодателей, особенно представляющих небольшие фирмы и компании, где личность работника в тесном коллективе приобретает главную роль после профессиональных качеств работника. Мониторинг личностных качеств выпускника может осуществляться по результатам тестирования. Автор работы может сослаться на апробацию таких технологий в Центр «Гуманитарные технологии», созданном при Московском государственном университете. Пример подобных данных, имеющих значение для конкретного региона, представлены на рисунке 2. Результаты качественного мониторинга рынка труда, проведенного кадровыми агентствами различных территорий РФ, то есть не отнесенными к конкретной территории, представлены на рисунке 3.

Формирование спроса на выпускников конкретных направлений подготовки и специальностей, подчиняясь законам рыночных отношений, зависит как от общего социально-экономического положения в стране, так и от субъективных условий, складывающихся в отдельных административных образованиях. Таким образом, результаты мониторинга рынка труда и образовательных услуг позволяют скорректировать работу ЦСВ при формировке ближайших целей:

– Цель №1: понять, какие специальности будут востребованы в ближайшее время и как корректировать планы приема (бакалавров, магистров, слушателей дополнительного профессионального образования), чтобы выпускать оптимальное количество нужных выпускников;

– Цель №2: создать такие качественные образовательные услуги в согласии с запросами рынка труда, которые будут способствовать повышению конкурентоспособности выпускников на рынке труда, и, как следствие, формированию успешного имиджа вуза, стабильному потоку абитуриентов, дополнительным финансовым потокам, развитию вуза и удержанию преподавательского и научного состава: (фактически это продвижение культуры построения карьеры среди студентов и выпускников);

– Цель №3: привести в соответствие с запросами рынка деятельность и спектр услуг ЦСВ;

– Цель №4: введения образовательных программ для обучения специалистов ОПО, и выпускников для адаптации последних к требованиям рынка труда. Обучающие программы могут реализоваться в виде постоянно или периодически действующих семинаров, практических занятий, деловых игр или дискуссий.

Очевидно, что оптимальным решением этой проблемы может стать эффективное участие профессорско-преподавательского состава при осуществлении образовательных программ, основными темами которых должны быть:

– разработка принципов и методологии исследования рынка труда с учетом специфики развития экономики региона;

– организация работы ЦСВ организаций профессионального образования;

– организация сотрудничества с городским бюро по трудоустройству и другими заинтересованными органами, занимающимися вопросами анализа и прогнозирования потребности в специалистах;

– установление партнерских связей с организациями различных форм собственности, проведение анализа тенденций и развития с точки зрения кадрового потенциала, выявление текущего и стратегического прогнозирования потребностей в специалистах;

– организация и проведение мероприятий с участием представителей промышленных и деловых кругов с выработкой общей стратегии в адаптации системы подготовки специалистов к требованиям рынка;

– разработка и внедрение информационных систем с использованием компьютерных технологий для формирования базы данных о запросах рынка труда;

– разработка принципов взаимодействия «вуз – предприятие» (объединение предприятий) с целью активного воздействия на кадровую политику предприятия региона для решения поставленных задач на уровне современных требований.

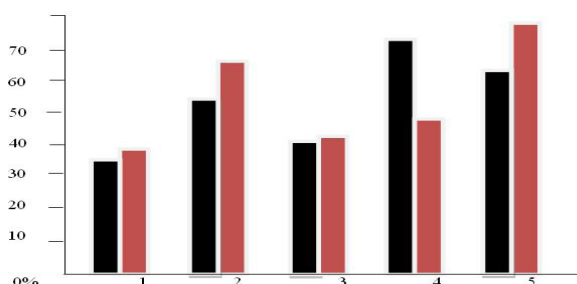


Рисунок 2 – Результаты мониторинга личных качеств выпускников (по результатам опроса кадровых агентств и ЦСВ вузов, Центра «Гуманитарные технологии»)

– Кадровое агентство
– ОВПО

Таблица 1 – Личные качества выпускников

Креативность и нестандартность мышления (уникальность)	1
Умение продавать себя, проходить собеседование	2
Успешный опыт работы и поставленные трудовые навыки	3
Потенциал	4
Хорошие знания и образование	5

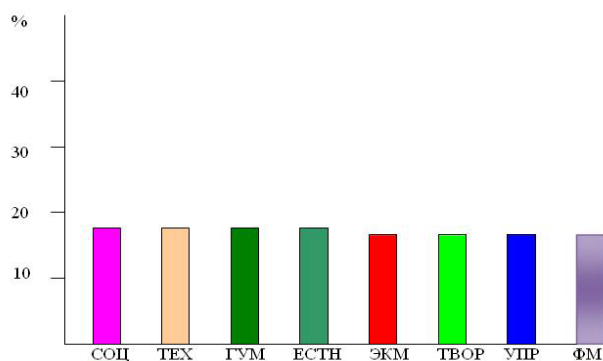


Рисунок 3 – Результаты качественного мониторинга рынка труда по ответам на вопрос: «Какие профессии наиболее востребованы рынком на сегодняшний день?»

Таблица 2 – Сфера деятельности

Сфера деятельности	Сфера деятельности
Управленческие	УПР
Творческие	ТВОР
Экономические	ЭКМ
Естественнонаучное	ЕСТН
Гуманитарное	ГУМ
Физико-математические	ФМ
Технические и технологические	ТЕХ
Социальные	СОЦ

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Ермолаев В.В. Взаимодействие центров занятости населения с образовательными учреждениями по профессиональному обучению безработных граждан / В. В. Ермолаев // Спрос и предложение на рынке труда и рынке образовательных услуг в регионах России: Сб. докл. 2-й. Всеросс. научно-практ. Интернет-конф. – ПетрГУ. – Петрозаводск, 2004. – 248 с.
2. Плакидин А.Д. Профориентационные и психологические технологии в деятельности территориального центра профессиональной ориентации молодежи / А.Д. Плакидин // Спрос и предложение на рынке труда и рынке образовательных услуг в регионах России: Сб. докл. 2-й. Всеросс. научно-практ. Интернет-конф. – ПетрГУ. – Петрозаводск, 2004. – 248 с.
3. Илясов Е.П. Организационные и методические основы создания и функционирования государственной системы содействия трудоустройству и занятости выпускников учреждений профессионального образования / Е.П. Илясов. – М.: Просвещение, 2004. – 160 с.
4. Хохлов А. Проектно-ориентированный университет / А. Хохлов, Р. Стронгин, А. Грудзинский // Высшее образование в России. – 2002. – № 2. – С. 35-40.
5. Стронгин Р.Г. Взаимодействие с работодателями. Интегрирующая роль университета / Р.Г. Стронгин, С.Н. Гурбатов, А.В. Петров. – Н. Новгород, 2007. – 235 с.
6. Е.П. Илясов Организационные и методические основы создания и функционирования государственной системы содействия трудоустройству и занятости выпускников учреждений профессионального образования / Под общ. Ред. Б.А. Сазонова. – М.: НИИВО, 2004. – 40 с. (Содержание, формы и методы обучения в высшей школе: Аналитические обзоры по основным направлениям развития высшего образования / НИИВО; Вып. 7).
7. Пузанков Д.В. Стратегический менеджмент – ключ к динамическому развитию современного вуза / Д.В. Пузанков, В.М. Кутузов, В.М. Рябов, А.М. Мамонтов // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 4. – С. 20-27.
8. Пузанков Д.В. Стратегический менеджмент в техническом университете / Д.В. Пузанков, В.М. Кутузов, В.М. Рябов, А.М. Мамонтов // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 40-52.
9. Илясов Е.П. Трудоустройство выпускников – задача учреждений профессионального образования / Е.П. Илясов // Высшее образование в России. – 2004. – № 2. – С. 84-93.
10. Шадриков В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В.Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 26-31.
11. Мануйлов В. Модели / В. Мануйлов, И. Федоров // Высшее образование в России. 2004. – № 2. – С. 46-53.
12. Калмазан А. В. Мониторинг образовательного процесса как фактор повышения качества в системе дополнительного профессионального образования // Вестник Томского гос. пед. ун-та. 2011. Вып. 4. С. 175–180.
13. Шумилова О.Н. Мониторинг рынка труда как условие формирования эффективного имиджа вуза // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 1 (10). С. 153-156.
14. Иванова Т.Н. О структурных элементах социально-трудовой мобильности молодежи на рынке труда // Карельский научный журнал. 2014. № 4. С. 15-18.
15. Сысоева Ю.Ю. Рейтинг эффективности работы вузов как показатель их конкурентоспособности // Вестник НГИЭИ. 2013. № 11 (30). С. 98-102.
16. Щербакова О.Ю. Вопросы взаимодействия потребностей кадрового потенциала региона и спроса рынка труда // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 1 (10). С. 207-209.
17. Левина А.П. Формирование рынка труда выпускников вузов в условиях моноструктурной экономики: АНИ: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4(17)
- социологический аспект // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2015. № 2. С. 46-49.
18. Горбачева Н.Б. Взгляд молодежи на профессиональный выбор и востребованность профессий на рынке труда // Карельский научный журнал. 2015. № 3 (12). С. 7-9.
19. Сысоева Ю.Ю. Выбор стратегии управления вузом в условиях динамичной внешней среды // Вестник НГИЭИ. 2012. № 1. С. 141-150.
20. Хоменко А.Д. Тенденции конъюнктуры рынка образовательных услуг высших учебных заведений // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2013. № 3. С. 28-31.
21. Колодкина Н.Н., Сутягина Н.И. Применение метода наименьших квадратов в моделировании спроса и предложения на рынке образовательных услуг // Карельский научный журнал. 2014. № 4. С. 157-161.
22. Лашманова В.Ф. О введении единицы измерения качества образования // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2015. № С. 20-25.

УДК 378.14

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО ОБРАЗА РОССИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

© 2016

Лейфа Ирина Ильинична, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Иностранные языки»
Мавлеткулова Виктория Владимировна, магистрант

Амурский государственный университет

(675027, Россия, Благовещенск, Игнатьевское шоссе, 21, e-mail: lukomorje_more@mail.ru)

Аннотация. В статье рассматриваются возможности формирования положительного образа России, воспитания толерантности при обучении русскому языку как иностранному. Приобщение к другой культуре на этническом уровне помогает осознать своеобразие и общность различных культур, культурное многообразие. Сказка – один из лучших способов понимания такого своеобразия. В статье приведён практический опыт обучения русскому языку как иностранному студентов, ранее не изучавших русский язык, в университете г. Датун (КНР) в условиях внеязыковой среды. В статье представлен практический опыт формирования положительного образа России в глазах китайских студентов, изучающих русский язык как иностранный вне языковой среды. Представлен взгляд китайских студентов на Россию до и после знакомства с курсом по изучению русских народных сказок и сказок русских писателей, что позволяет проследить реальное изменение взглядов учащихся на Россию. Результаты работы дают основания утверждать, что в ходе данного курса повышается мотивация студентов к изучению русского языка, формируется положительный образ России в глазах китайских студентов, формируется толерантное отношение к культуре страны изучаемого языка.

Ключевые слова: русский язык, национально-культурная специфика, толерантность, взаимодействие, межкультурная коммуникация, диалог культур, стереотип, мотивация, положительный образ России, культуроведческий подход, менталитет, сказка, изучаемая культура.

FORMATION OF POSITIVE IMAGE OF RUSSIA IN THE PROCESS OF LEARNING RUSSIAN AS FOREIGN LANGUAGE

© 2016

Leyfa Irina Ilinichna, candidate of pedagogical sciences, associated professor, associated professor
of the department of “Foreign languages”

Mavletkulova Victoria Vladimirovna, master student of Amur State University

Amur State University

(675027, Russia, Blagoveshensk, Ignatjevskoe shosse, 21, e-mail: lukomorje_more@mail.ru)

Abstract. The article examines possibilities of creating a positive image of Russia, of tolerance development in the process of learning Russian as foreign language. Familiarizing with other culture at the ethnic level helps realize originality and community of different cultures, cultural variety. Tale is one of the best understanding methods of such cultural variety. The article presents the practical experience of teaching Russian as a foreign language to students who have not previously studied Russian in a university in Datong (China) in terms of extralinguistic environment. The article presents the experience of creating a positive image of Russia in the eyes of Chinese students studying Russian as a foreign language outside the language environment. The Chinese students in Russia before and after meeting with the course in the study of Russian folk tales and fairy tales of Russian writers that allows you to track real changes in attitudes of pupils of Russia. The results give grounds to assert that in the course of this course increases the students' motivation to learn the language, a positive image of Russia in the eyes of Chinese students is shaped, tolerant attitudes toward culture of learning language.

Keywords: Russian language, national and cultural specificity, tolerance, interaction, cross-cultural communication, dialogue of cultures, stereotype, motivation, positive image of Russia, approach of cultural studies, mentality, fairy tale, the studied culture.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.

Формирование положительного образа страны, язык которой изучается, является первостепенной задачей преподавания иностранного языка, но оно невозможно без воспитания толерантного отношения как к самой стране, так и к культуре ее народа.

В наши дни проблемы воспитания толерантности становятся наиболее актуальными [1-9], хотя следует признать, что этим проблемам все еще уделяется явно недостаточное внимание на всех уровнях образовательной-воспитательной деятельности: в философии образования, в междисциплинарных и образовательно-педагогических теориях, в стратегических и политических образовательных доктринах и в повседневной педагогической практике.

В области современных языков среди политических задач и мероприятий последнего времени отмечается необходимость способствовать развитию взаимопонимания, терпимости, уважения личности и культурного многообразия. В рамках межкультурного подхода основная задача языкового образования как незаменимого пути к культуре мира – положительное развитие личности и ее самосознания путем приобретения нового языкового и культурного опыта.

Направление политического курса Российской Федерации на «сближение» с Китайской Народной Республикой вызвало в Китае новый всплеск интереса

к русской культуре и языку. «Российско-китайские отношения вышли сегодня на уникальный в их истории уровень всеобъемлющего стратегического взаимодействия и партнерства и, без сомнения, имеют хорошую перспективу развития» [10, с. 7]. Пятнадцать лет назад, 16 июля 2001 года, между РФ и КНР был подписан договор о добрососедстве, дружбе и сотрудничестве, ознаменовавший новую веху в отношениях двух государств. На наш взгляд, в развитии отношений существует и ряд «сдерживающих факторов», например, лингвистическое сопровождение международных контактов. Конечно, мы не сомневаемся в профессионализме команд, обеспечивающих встречи на «высшем уровне», однако, учитывая всю широту межкультурных контактов, считаем необходимым разностороннюю поддержку толерантности и обучение принципам взаимодействия с русскоязычной культурой всех слоев населения КНР, особенно студентов-русистов. С точки зрения межкультурной коммуникации нам представляется весьма важным проводить планомерный курс на достижение толерантного взаимодействия иноязычных культур в процессе обучения русскому языку студентов-китайцев вне языковой среды. Зачастую, студенты, изучающие русский язык на территории КНР, знакомы с Россией на уровне распространенных стереотипов, что, конечно, не способствует адекватному (с точки зрения среднестатистического россиянина), толерантному коммуникативному поведению после окончания вуза. Следует вести курс на пре-

одоление стереотипов и формирование положительного образа России, что, на наш взгляд, будет способствовать повышению мотивации учащихся, достигнуто положительной коммуникативной динамики, формированию толерантного, корректного отношения к представителям иноязычных культур. Считаем, что включение в процесс обучения фольклора и сказок русских писателей, как отражающих ценностные ориентиры носителей языка, будут способствовать формированию положительного образа России и коммуникативной компетентности иноязычных студентов, обучающихся вне языковой среды.

Преподавание русского языка как иностранного в зарубежном вузе русским преподавателем имеет свою специфику. В процессе обучения студенты-русисты находятся вне языковой и культурной среды, что обуславливает необходимость акцентуализировать внимание русского преподавателя не только на погружении в специальность, но и на проблеме будущей адаптации студентов в процессе межкультурной коммуникации [11]. В зарубежных вузах работают разные категории русских преподавателей: филологи-русисты, специалисты в области преподавания русского языка как иностранного, преподаватели – не филологи, с опытом работы и без, со знанием специфики региона, в котором работают и без него [12]. Однако логично предположить, что каждый преподаватель стремится к достижению целей и задач обучения с небольшой разницей. Различные категории русских преподавателей сосредотачиваются на различных учебно-методических составляющих: процессе адаптации, процессе погружения в суть новой специальности, процессе пополнения знаний о современных российских реалиях [13, с. 594].

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.

Специфика работы в Азиатско-Тихоокеанском регионе, в КНР в частности, диктует преподавателям определенные правила и требования. Так, преподавателю-иностранцу не рекомендуется говорить о государственной политике КНР, международной политике, обсуждать силовые структуры разных стран, и, на наш взгляд, самое «болезненное» в рамках преподавания РКИ, религии. Россия является многоконфессиональной страной, религия играет важную роль в понимании культуры всего региона в целом и его отдельных субъектов с их религиозной и культурной неповторимостью. В этой связи преподавателю-иностранцу приходится максимально корректно вводить в курс обучения материал, отражающий культурную специфику региона, дабы не нарушить государственных требований и, вместе с тем, обеспечить культуроведческий подход к обучению. Ведь если студентам-китайцам с первых шагов обучения русскому языку заявить о религиозном многообразии и верованиях россиян, которые в свою очередь влекут многие культурно-языковые особенности, то ничего, кроме «культурного шока», эта информация не вызовет. В данной связи, мы считаем целесообразным ввод русских народных сказок и сказок русских писателей, как средства обучения, которое поможет студентам адаптироваться к отраженным реалиям русской культуры. Известный исследователь русского фольклора Э.В. Померанцева отмечала, что в основе фольклора лежат народные верования [14, 15]. В.Я. Пропп также видел связь сказок и верований: «уже давно замечено, что сказка имеет какую-то связь с областью культов, с религией» [16, с.9], «сказка переняла от более ранних эпох их социальную и идеологическую культуру» [там же, с.315], «сказка сохранила следы очень многих обрядов и обычаев» [там же, с.10]. Все это создало предпосылки к выбору нами именно сказочного материала для изучения культуры России и формирования ее положительного образа.

С позиции культурологического подхода к обучению целью является, кроме прочих учебных целей и задач,

формирование толерантного отношения к представителям иной культуры [17-19]. Несмотря на то, что у каждого народа свой менталитет, и при всех различиях человеческих сообществ, их религиозных или политических предпочтений существуют некие общие для всех ценности, которых в той или иной степени придерживаются все. «Такие ценности просто не могут не существовать, поскольку все люди имеют куда больше общего, чем различий. Но именно сфера образования способна целенаправленно формировать соответствующие ментальные качества и человека, и социума, формировать менталитет толерантности» [20, с.72]. Обучение иностранному языку в духе диалога культур дает возможность большей детализации взаимодействующих компонентов культуры. «Сопоставление элементов культуры другой страны с родной культурой дает возможность получить подтверждение идеи многообразия культур, уяснить особенности культурных проявлений, обусловленные спецификой экономического, политического и социального развития, принять эти особенности как данность, учитывать их во взаимоотношениях с носителями других культур, испытывать чувство уважения к культурным достижениям другого народа, сопричастность к его проблемам и трудностям» [там же, с.72-73]. Поэтому воспитание толерантности и согласия, понимание культуры, ментального устройства носителя русской языковой культуры является нашей наиважнейшей задачей в преподавании русского языка иностранным студентам. При обучении в духе культуры мира и толерантности используются разнообразные пути и возможности формирования толерантного отношения к культуре страны изучаемого языка: в процессе изучения всех предметов; через междисциплинарные связи; в виде специальных курсов и занятий. Нас в данном подходе интересует последняя составляющая, а именно – «в виде специальных курсов и занятий», которой, на наш взгляд, уделяется незаслуженно мало внимания. Восполнить этот пробел мы постарались, внедрив в процесс обучения русскому языку как иностранному экспериментальный модуль «Русские народные сказки и сказки русских писателей».

Приобщение к другим культурам возможно посредством предоставления личности возможности включиться в культурный опыт на этническом уровне с тем, чтобы осознать своеобразие и общность различных культур, культурное многообразие. Сказка, пожалуй, один из лучших способов приблизиться к этому пониманию, и, вместе с тем, помочь учащимся увидеть Россию «иными глазами», обойдя местные выпуски новостей, которые, несомненно, в достаточной степени влияют на формирование образа России. Сказка является отражением культуры народа. Исследователь башкирской культуры А.Р. Абдуллин [21], обращался к фольклору, как к воссозданному в искусстве образу мира, который является феноменом духовной жизни общества, зачастую как бы обретающим значение факта материальной культуры. В.П. Аникин утверждал, что «в сказочной фантастике отражаются черты народа, ее создавшего» [22, с.18]. Идея психологического воздействия сказки на личность также является интереснейшей для научного сообщества: «Энергия воздействия сказки на человека, способность актуализировать разные смыслы разных сторон жизнедеятельности огромна и сохраняется для разных эпох» [23, с.75].

Формирование целей статьи (постановка задания).

Задача проведенного исследования заключалась в обучении русскому языку как иностранному по экспериментальному модулю «Русские народные сказки и сказки русских писателей» с целью формирования положительного образа России через знакомство китайских студентов университета г. Датун с фольклором и русскими сказками посредством использования лингвокультуроведческого потенциала материала для развития познавательного интереса у иностранных учащихся, формирования толерантного отношения к представи-

телям «чужой» культуры, формирования умения выражать собственные мысли, в т.ч. и в письменной форме, исходя из предложенного аудио-видео контекста.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.

Сразу оговоримся, что мы не вводили в обучение чтение сказок. Данный материал преподавался для студентов, изучающих русский язык как иностранный, в курсе «Письменное сочинение» в качестве экспериментального модуля, содержащего пять мультипликационных сказок, что обеспечивало успешную, по нашему мнению, реализацию принципа наглядности в обучении: «Царевна-лягушка» – Союзмультфильм, 1954 г., режиссёр Михаил Цехановский; «Аленький цветочек» – фильм восстановлен на студии им. Горького в 1987 г., Союзмультфильм, 1952 г., режиссёр Лев Атаманов; «Конёк-горбунок» – Союзмультфильм, 1975 г., режиссёр Борис Бутаков; «Сестрица Алёнушка и братец Иванушка» – Союзмультфильм, 1953 г., режиссёр Ольга Ходатаева; «Сказка о рыбаке и рыбке» – Союзмультфильм, 1950 г., режиссёр Михаил Цехановский.

Экспериментальный модуль реализовывался на втором курсе китайского университета, в группе студентов-русистов, изучающих русский язык с нулевого уровня. В рамках реализации культурологического подхода считаем оправданным использование аутентичных медиа-средств в обучении не ранее второго года обучения.

В это время студенты уже получили определенный багаж практических знаний, имеют начальные навыки аудирования, говорения, умение поиска по словарю, а также осознанно подходят к работе с новой лексикой [24].

Работа над аудио-и видеорядом осуществлялась поэтапно:

– предлагались сведения об авторе материала, времени создания, условиях создания, сюжетной линии;

– предьявлялась стилистически маркированная лексика с использованием наглядности;

– представлялись герои используемого материала с выделением существенных свойств характера;

– непосредственный просмотр мультипликационного фильма проходил в два этапа. После первого просмотра обучающиеся определяли проблематику представленного материала, во время второго просмотра – выполняли ряд заданий, способствующих лучшему пониманию увиденного;

– рефлексия. Этот этап работы осуществлялся через викторину и последующее обсуждение сюжетов, героев. При обсуждении учащиеся высказывали свое личное мнение о героях, их поступках, ситуации, в которой они оказались. Обсуждение происходило без предьявления мнения преподавателя, дабы исключить влияние на суждения «из вне»;

– на творческом этапе обучающимися проводилась творческая переработка материала. Им было предложено проинсценировать отрывок из просмотренной сказки, придумать свой вариант развития событий или поведения того или иного героя, выступить от имени режиссёра или героя сказки, написать письмо одному или нескольким героям сказки, сочинить собственную сказку на похожую тему и т.п.

В результате проделанной работы мы получили 40 итоговых сочинений на тему «Как я вижу Россию» и 215 промежуточных работ. В процессе изучения модуля учащиеся отметили сходство некоторых сказочных сюжетов, зафиксировали ряд традиций, обратили внимание на жизненный уклад и моральные качества, отраженные в предложенном материале.

До знакомства с модулем обучающиеся отмечали, что Россия – самая большая по площади страна; там холодно; мужчины любят пить водку, а женщины красивые; Россия – это боевой народ.

По результатам итоговых работ можно отметить су-

щественное расширение представлений о стране изучаемого языка: в русских сказках не только злые и добрые герои, но и волшебные животные – они вместе преодолевают все трудности; российские сказки отражают реальную жизнь. Многие студенты считают, что у русских писателей богатое воображение. Благодаря российским сказкам они узнали, что под лежащий камень вода не течет, в человеке должно быть все прекрасно: и лицо, и одежда, и душа, и мысли; почувствовали обаяние русской сказки и узнали много правды о русском народе.

О формировании положительного образа России свидетельствуют следующие высказывания студентов: если у меня появится возможность учиться в России, я обязательно туда поеду, чтобы самой познакомиться с ее традициями и культурой; в моих глазах Россия – интересная и привлекательная страна; когда я узнала русские сказки, я поняла, что Россия – хорошая страна, русские – храбрые и честные люди. Русские придают большое значение своей и чужим культурам. Надо изучать русскую культуру; я очень люблю Россию.

Лишь в трех работах из сорока были отмечены стереотипные представления о России, что, на наш взгляд, подтверждает успех проведенного экспериментального модуля.

Выводы исследования и перспективы дальнейших исследований данного направления.

Знакомство китайских студентов с русскими сказками, как отражением культуры народа, целесообразно при обучении русскому языку как иностранному, поскольку способствует лучшему пониманию изучаемой культуры, ментального устройства носителя русской языковой культуры, развитию у обучающихся культурной непредвзятости, формированию толерантного отношения к представителям русской культуры.

Именно сфера образования формирует способность жить в мире толерантности, взаимопонимания, сотрудничества, а процесс обучения иностранному языку воспитывает толерантность в человеческих отношениях, формирует менталитет толерантности, что является важнейшей стратегической задачей образования во всем мире на ближайшие десятилетия. В связи с этим представляют интерес дальнейшие исследования, связанные с формированием толерантного отношения к изучаемой культуре при обучении иностранному языку и русскому языку как иностранному, в частности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Ефимова Д.В., Макарова С.Б. Диагностика особенностей понимания толерантности будущими педагогами и их просвещение посредством новейших информационных технологий // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. № 7 (11). С. 94-99.
2. Барбелко Н.С. Межкультурная коммуникация как средство воспитания межкультурной толерантности // Карельский научный журнал. 2013. № 1. С. 8-11.
3. Ефимова Д.В., Макаров П.С. Толерантные установки в педагогической среде: ожидания и реальность // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. № 8 (12). С. 72-78.
4. Апанасюк Л.А. Психолого-педагогический аспект преодоления ксенофобии среди молодежи // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 2. С. 5-10.
5. Шевцов А.М. Манипулирование толерантностью как компонент информационной войны // Карельский научный журнал. 2014. № 1. С. 75-77.
6. Ефимова Д.В., Макаров Ю.А. Проблемы толерантности в обществе, а также психолого-педагогической теории и практике // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. № 4. С. 103-110.
7. Апанасюк Л.А. Оптимизация качества подготовки иностранных студентов к межкультурному сотрудничеству // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 4 (13). С. 66-69.
8. Стец В.И. Толерантность как интегральное качество личности подросткового возраста // Карельский научный журнал. 2016. Т. 5. № 4(17)

учный журнал. 2015. № 1 (10). С. 20-23.

9. Апанасюк Л.А. Педагогическая эффективность преодоления ксенофобии в молодежной среде // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 3. С. 10-15.

10. Лукин А.В. Россия и Китай: четыре века взаимодействия. История, современное состояние и перспективы развития российско-китайских отношений / под ред. А.В. Лукина. М.: Весь Мир, 2013. 704 с.

11. Лейфа И.И., Мавлеткулова, В.В. Преодоление специфической национально-культурной «языковой привычки» китайцев при обучении русскому языку вне языковой среды // Вестник Амурского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки, 2016. № 74. С. 103-107.

12. Prokofieva E.N., Leyfa I.I., Demyanenko M.A., Ibraeva G.R., Akhmetov L.G., Maksimov I.N., Marfina L.V., Kamasheva Y.L. Pedagogical diagnostics of professional and cultural competences of university students // Review of European Studies. 2015. Т. 7. № 5. С. 161-167.

13. Быкова О.П. Процесс обучения РКИ в зарубежном вузе и роль русского преподавателя в этом процессе // IV Междунар. конгресс исследователей русского языка «Русский язык: исторические судьбы и современность» / Труды и материалы. М.: МГУ 20-23 марта 2010 года. С. 594-595.

14. Померанцева Э.В. Судьбы русской сказки / АН СССР. Ин-т этнографии им. Н.Н. Миклухо-Маклая. – М.: Наука, 1965. 220с.

15. Померанцева Э.В. Мифологические персонажи в русском фольклоре. М.: Наука, 1975. 192 с.

16. Пропп В.Я. Исторические корни волшебной сказки. / под ред. И.В. Пешкова. М.: Лабиринт, 2000. 336 с.

17. Лейфа И.И. Воспитание толерантности в образовательной деятельности // Современные наукоемкие технологии, 2004. № 6. С. 63

18. Лейфа И.И. К вопросу о воспитании толерантности // Вестник Амурского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки, 2004. № 26. С. 31-32.

19. Лейфа И.И. Воспитание толерантности как составляющей поликультурного образования // Вестник Амурского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки, 2005. № 28. С. 39-41.

20. Лейфа И.И. Воспитание толерантности средствами иностранного языка // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания, 2009. № 3. С. 71-78.

21. Абдуллин А.Р. Культура и символ. Уфа : Гилем, 1999. 216 с.

22. Аникин В.П. Русская народная сказка. М.: Просвещение, 1977. 208 с.

23. Гютюева И.А., Обвинцева О.Ю. Проблема истории развития сказки // Вестник Шадринского государственного педагогического института: науч. журн., 2013. № 1. С. 75-78.

24. Быкова О.П. Средства обучения РКИ: национально ориентированные методические рекомендации для преподавателей // Вестник ЧитГУ. Чита, 2010. №3 (60). С. 84-89.

УДК 378.1

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОРТАЛ – ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ЕДИНОЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

© 2016

Ликсина Елена Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогика и психология»
Пензенский государственный технологический университет
(440039, Россия, Пенза, проезд Байдукова/ул. Гагарина, д.1а/11, e-mail: lev330@yandex.ru)

Аннотация. Стратегической целью развития современного образования является обеспечение доступности качественного образования потребителям образовательной услуги за счет эффективного использования ресурсов: финансовых, кадровых, материально-технических. Модернизация российского образования видится в создании единой информационно-образовательной среды, рассматривающейся как одно из условий достижения нового качества образования. Состояние современного общества и тенденции развития образования требуют новых системно-организующих подходов к развитию образовательной среды. Технологической основой единой информационной образовательной среды может выступать авторская инструментальная среда Moodle, структурные и содержательные компоненты которой позволяют создать развитую ИКТ-инфраструктуру образовательного учреждения. Вместе с тем созданное инфокоммуникационное пространство не дает гарантий эффективного взаимодействия пользователей в рамках образовательного процесса, наблюдается неравнозначное применение электронных и неэлектронных средств обучения. Тенденции, указывающие на неэффективное использование сетевых технологий в образовательной деятельности, требуют как принятия системно-организационных мер, так и модернизации аппаратно-программного и организационно-методического обеспечения, ориентированного на удовлетворение потребностей пользователей в информационных услугах и ресурсах образовательного характера. Непременным условием повышения качества организации единой информационной образовательной среды является формирование технологической культуры преподавательского состава в сфере инфокоммуникационных технологий в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: образовательный портал, единая информационная образовательная среда, авторская инструментальная среда Moodle, образовательная деятельность, информационно-коммуникационные технологии.

EDUCATIONAL PORTAL – THE TECHNOLOGICAL BASIS FOR THE UNIFIED INFORMATION EDUCATIONAL ENVIRONMENT

© 2016

Liksina Elena Vladimirovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor
of the Department “Pedagogics and psychology”
Penza state technological university

(440039, Russia, Penza, Baydukova Drive / Gagarin St., 1a/11, e-mail: lev330@yandex.ru)

Abstract. The strategic goal of the development of modern education is to ensure access to quality education to consumers of educational services through the efficient use of resources: financial, personnel, logistical. Modernization of Russian education is seen in the creation of a unified information educational environment, considered as one of the conditions for achieving a new quality of education. The state of modern society and trends of development of education require new system-organizing approaches to the development of the educational environment. The technological basis of the unified information educational environment may be the author's instrumental environment Moodle, structural and content components, which allow you to create a well-developed ICT infrastructure of an educational institution. However, established communications does not guarantee effective interaction of users within the educational process, there is uneven application of electronic and non-electronic learning tools. Trends indicating an inefficient use of network technologies in educational activities requires the adoption of systemic-organizational measures, and modernization of hardware-software and organizational-methodical support, oriented on satisfaction of needs of users in the information services and resources of educational character. A prerequisite for the improvement of the quality of the organization of a unified educational information environment is the formation of technological culture of the teaching staff in the field of information and communication technologies in professional activities.

Keywords: educational portal, a unified informational educational environment, the author's instrumental environment Moodle, educational activities, information and communication technologies.

Информатизация образования является движущей силой модернизации педагогической деятельности высшей школы. Эта идея нашла свое отражение в ряде ключевых документов социально-экономического развития России [1]. Вместе с тем глобальные проблемы образования, которые имеют место в настоящее время, как нам кажется, не в последнюю очередь связаны с внедрением новых (в частности информационных) технологий [2].

Значительно преобразовать и повысить эффективность образовательной деятельности позволяют сетевые компьютерные технологии [3]. Создание единой образовательной среды на основе компьютерных сетевых технологий позволит, в первую очередь, повысить уровень качества образования, обеспечить обмен программно-методическими материалами, повысить профессиональный уровень педагогов, создать более благоприятные условия совместного сотрудничества педагогов, с одной стороны, и, с другой стороны, привлечь к творческой деятельности студентов и обучающихся [4, 5].

Мощный толчок развитию единой образовательной среды в образовании дали федеральные программы развития образования в Российской Федерации, которые создали предпосылки к формированию общероссийской

единой информационной образовательной среды [6].

На данный момент накоплен колоссальный опыт создания и применения информационных образовательных ресурсов и дистанционных технологий обучения, отмечается высокая степень оснащения образовательных учреждений аппаратными средствами поддержки ИКТ [7-18].

Однако на сегодняшний момент нельзя с уверенностью говорить о равнозначном использовании электронных и неэлектронных средств обучения в образовательном процессе. Причину этого можно увидеть в следующих факторах и тенденциях:

- ограниченное количество педагогических работников готовы активно использовать средства ИКТ для организации учебно-воспитательного процесса;
- недостаточное развитие ИКТ инфраструктуры образовательного учреждения, позволяющей активно использовать цифровые образовательные ресурсы и Интернет технологий в обучении;
- недостаточное развитие информационно-коммуникационной среды, позволяющей организовать процесс активного взаимодействия преподавателя и студента в рамках единого образовательного пространства.

Указанные тенденции требуют нового подхода к организации единой информационной образовательной среды в учреждениях профессионального образования.

В качестве технологической основы организации единой образовательной среды в Пензенском государственном технологическом университете используется авторская инструментальная среда Moodle. Название авторской инструментальной среды Moodle является аббревиатурой от Modular Object Oriented Digital Learning Environment. Это действующий и постоянно развивающийся проект, работа над которым была начата в 90-х г.г. Мартином Доуджиамосом [18].

Moodle является Web-ориентированной авторской инструментальной средой, что означает, что для работы с образовательными ресурсами необходим лишь Web-браузер, который имеется в любой операционной системе.

Одной из важных возможностей авторской инструментальной среды (АИС) Moodle является создание и хранение образовательного окружения каждого обучающегося, т.е. хранятся все сделанные и сданные им работы, выставленные преподавателем оценки и отзывы. Данная среда также позволяет отслеживать активность студента во время учебной деятельности.

Объектно-ориентированные технологии позволяют использовать всю мощь авторских инструментальных сред без наличия серьезных навыков программирования. Разработанные программные модули реализуют логически завершенные объекты учебного процесса, например, урок (с представлением наглядного материала и текстовой информации), тест (с возможностью автоматизированной диагностики знаний обучающегося), семинар (как правило, выполняемый в виде форума или иными способами, активно использующими средства компьютерных коммуникаций или спутникового телевидения) и многих других.

К основным объектам АИС Moodle можно отнести курс, урок, задание, тест, глоссарий, форум и чат [19]. Курс – основная учебная единица образовательной среды, создаваемой с помощью АИС. Он представляет собой совокупность объектов различного функционального назначения, обеспечивающих учебный процесс.

Главной формой управления подачей материала является урок. Это совокупность предъявляемой обучающемуся информации с возможностью реализации разветвленных алгоритмов обучения на основе текущих опросов.

Для контроля усвояемости представляемого материала в процессе его изучения в урок могут быть помещены элементы диагностики знаний в виде отдельных вопросов. Система позволяет анализировать ответы обучающегося и в соответствии со степенью их правильности осуществлять переход к требуемым разделам урока. На основе такой концепции построения АИС разработчик может достаточно быстро и эффективно реализовать линейную модель обучения Скиннера и разветвленную Краудера.

Для самостоятельной работы обучающемуся предъявляются задания. Они могут выполняться в различной форме и не подлежат автоматизированному контролю, и преподаватель обязан самостоятельно выполнить проверку такого рода занятий.

Основным объектом для проведения диагностики приобретенных знаний является тест. Следует особо обратить внимание на то, что тест в первую очередь представляет собой набор методических правил проведения тестирования (дата и время тестирования, метод оценки, количество попыток и т.п.). Самостоятельной единицей, входящей в состав теста является вопрос. Вопросы в АИС хранятся в специальной базе и логически группируются по категориям. При создании теста, заполнив методические параметры достаточно указать какие вопросы будут помещены в тест. Таким образом, при наличии обширной базы вопросов создание тестов является

достаточно простой процедурой сводящейся к подбору требуемых вопросов.

Глоссарий – объект, дающий возможность формировать словари терминов в поддержку лекционного материала. В глоссарий встроен алфавитный навигатор, а также система поиска по ключевым словам.

Форум – это объект, на основе которого строятся все обсуждения внутри курса. Он может выступать в качестве электронной доски для консультаций.

Сообщения форумов могут просматриваться в четырех различных форматах и содержать вложенные файлы. Подписавшись на форум, студент получает копии всех новых сообщений на свой электронный почтовый ящик. Преподаватель, в случае необходимо, может принудительно подписать всех на участие в форуме. Форумы, что немаловажно, позволяют оценивать сообщения участников обсуждений.

Еще одним средством взаимодействия обучающихся между собой и с преподавателем является чат. Чат может открываться по расписанию и закрываться также в заданное время. Такой подход позволяет внести элемент реального времени в асинхронный электронный курс, предоставляемый Moodle.

Приведенные выше объекты – лишь небольшой набор, предназначенный для организации полноценного учебного процесса на основе АИС Moodle. Различные комбинации этих объектов позволяют создавать максимально эффективные учебные курсы, которые по многим показателям не будут уступать традиционным занятиям, проводимым по очной форме.

Не менее важным компонентом в АИС Moodle являются категории пользователей, каждая из которых обладает свои набором прав и обязанностей. Любое действие выполняется, как правило, от лица человека, который выполняет какие-либо работы в системе, и именно этот человек в системе является пользователем. Пользователь идентифицируется в системе с помощью пары имя/пароль (login/password), соответственно являющимися уникальными в системе.

В АИС предопределены следующие роли: администратор, создатель курса, преподаватель, ассистент, студент и гость.

Наибольшие права в АИС имеет администратор. Как правило, это человек, который следит за работоспособностью системы, обновляет ее, проводит профилактические работы и т.п., не вникая в логику учебного процесса, организуемую преподавателями. Только администратору позволено создавать новых пользователей АИС.

Создатель курса – роль, которая назначается пользователю ответственному за создание шаблонов курсов, назначения преподавателей на курсы в соответствии с требованиями учебного процесса.

Разработчиками и администраторами учебных курсов являются преподаватели. Помимо создания структуры курсов и их наполнения информацией и дидактическими материалами, они выполняют все административные работы, связанные с учебным процессом в виртуальной учебной среде, например, записывают студентов на свои курсы, отчисляют их и т.п.

Аналогичную преподавателю роль выполняет ассистент (преподаватель без прав редактирования). Эта роль может быть использована для доступа к курсам людей, которые в силу своих обязанностей должны следить (но никак не вмешиваться) за учебным процессом.

Пользователь «Студент» может изучать назначенные преподавателем курсы, выполнять задания, публиковать статьи в форумах, т.е. являться полноценным участником учебного процесса.

Наименьшие права в АИС имеет гость. Если в курсах не предусмотрен доступ гостя, то пользователь с данной ролью фактически бесполезен.

Основные данные об обучающихся и преподавателях хранятся в специальной базе данных - базе пользователей. Помимо основных данных в ней также хранятся па-

роли доступа, на основе которых АИС авторизует подключающегося пользователя и устанавливает права на использование информационных ресурсов.

Все аттестационные данные обучающихся в АИС хранит база успеваемости студентов. Например, если студент ознакомился с материалами какого-либо урока, выполнил задание или прошел тест, то эти и многие другие данные будут сохранены в базе и в любой момент преподаватель может к ним обратиться.

На основе базы событий АИС реализует контроль за активностью студентов в виртуальной образовательной среде и как бы «следит за посещаемостью».

Таким образом, АИС выполняет следующие базовые функции [19]:

- авторизация обучающихся и предоставление им соответствующих прав в виртуальном образовательном пространстве;

- допуск обучающихся к различным учебным курсам;

- предъявление учебной информации в соответствии с педагогическим сценарием;

- аттестация обучающихся и хранение оценок в базе;

- хранение исходной информации для мониторинга активности обучающихся в виртуальном образовательном пространстве;

- обеспечение взаимодействия обучающихся и педагога, а также обучающихся между собой с помощью развитых средств коммуникаций, таких как форумы, электронная почта, чаты.

Благодаря данным функциям АИС является полноценной системой, служащей для организации и управления учебным процессом в виртуальном образовательном пространстве.

Для исследования эффективности применения единой образовательной информационной среды, созданной на основе АИС Moodle, нами была разработана анкета для преподавателей и студентов, которая включала следующий набор вопросов:

Используете ли вы образовательный портал для размещения (получения) учебно-методических материалов?

Какие материалы размещены (используются) Вами: справочно-информационные материалы, материал для лабораторных и практических работ, мультимедиа материалы и т.д.

Используете ли Вы (используют ли преподаватели) материалы образовательного портала для проведения занятий теоретического обучения? Каким образом?

Используете ли Вы (используют ли преподаватели) материалы образовательного портала для проведения занятий производственного обучения? Каким образом?

Как часто Вы (преподаватели) используете материалы, размещенные на образовательном портале в учебном процессе?

Каким образом Вами (преподавателями) реализуется через образовательный портал обратная связь со студентами (вами)?

Как осуществляется диагностика результатов обучения по конкретной дисциплине, модулю, компетенции? (Каким образом преподаватель проводит диагностику результатов обучения?)

Как часто вами (преподавателем) обновляются материалы, размещенные на образовательном портале ПензГТУ?

Анкетирование проводилось среди студентов направлений подготовки «Профессиональное обучение (по отраслям)» и «Сервис» и ведущих у них преподавателей.

Анализ результатов анкетирования позволил получить следующие результаты. 100 % респондентов из числа преподавателей разместили учебно-методические материалы на образовательном портале, так как к этому обязывает политика в области качества образования, реализуемая в Пензенском государственном технологическом университете. Треть из них сообщили, что раз-

мещать материалы на образовательном портале им помогли коллеги, так как они не в полной мере владеют технологией размещения учебно-методических материалов посредством АИС Moodle.

Содержательный анализ дисциплин указанных направлений подготовки показал, что среди учебно-методических материалов размещенных на образовательном портале большую часть составляют справочно-информационные материалы (конспекты лекций, изучаемые методики) и контрольно-оценочные средства (вопросы к экзаменам и зачетам, контрольные работы, тестовые материалы).

Больше 50 % респондентов выложили в открытый доступ рекомендации для проведения лабораторных, практических и семинарских работ. 30% преподавателей разместили мультимедиа материалы, а 7 % опрошенных преподавателей считают необходимым размещение на портале цифровых образовательных ресурсов (электронные учебные пособия, видеоматериалы и т.п.).

Только 15% преподавателей активно используют материалы портала для проведения занятий теоретического обучения. В основном это презентации, используемые для визуализации теоретического материала.

Как правило, часто учебно-методические материалы портала используются во время проведения занятий практического (производственного) обучения, обеспечивая методическое сопровождение лабораторно-практических занятий. Студенты знакомятся с содержанием задания и структурой отчета, а иногда и выполняют задание посредством применения компьютерных и интернет технологий.

Отвечая на вопрос о частоте использования образовательного портала во время аудиторных занятий, 25% преподавателей ответили, что используют его на каждом занятии. 35% преподавателей пользуются образовательным порталом регулярно, и 40% считают, что материалы образовательного портала предназначены для организации самостоятельной работы студентов.

40% преподавателей реализуют обратную связь со студентами через формы возврата выполненных работ и заданий. Однако у большей части курсов возможности обратной связи со студентами отсутствуют или находятся в неактивном состоянии (нет ответов на задание или выполненное задание не проверено).

Только 10% респондентов используют форумы и чаты для активизации учебно-познавательного процесса и реализации обратной связи через образовательный портал.

Неосвоенными остаются технологии создания автоматизированных тестов. 30% преподавателей осуществляют диагностику результатов обучения в автоматическом режиме.

Регулярное обновление размещенных учебно-методических материалов происходит на каждом пятом курсе, ежегодное – на каждом втором. Однако есть курсы, обновление материалов на которых происходит редко.

Статистический анализ работы портала показывает высокие показатели посещаемости тех курсов, где преподаватель дает целенаправленную установку на использование материалов портала.

Результаты проведенного анкетирования, содержательный и статистический анализы работы образовательного портала Пензенского государственного технологического университета подтвердили предположение о неравнозначном применении электронных и неэлектронных средств обучения. Эффективность использования образовательного портала на данный момент времени находится на недостаточном высоком уровне.

Не результативно организована обратная связь: не используются формы для отправки выполненных заданий, готовые задания студентами не отправляются посредством образовательного портала, а отправленные задания не оцениваются преподавателями.

Остались без должного внимания объекты «форум», АНИ: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4(17)

«чат», которые позволяют организовать сетевое взаимодействие, обмен мнениями, дискуссионные площадки между студентами в рамках группы, между преподавателем и студентами. Не используются элементы автоматизированного контроля.

Следует также обратить внимание на нерегулярное обновление и пополнение учебно-методических материалов, несвоевременное реакцию на действия, выполненные студентами.

В свою очередь со стороны студентов наблюдается низкая статистика посещаемости и активности на портале. В этой ситуации не хватает целенаправленного воздействия преподавателя, целевой установки на систематическую работу и обязательности оценки их действий на портале.

Указанные тенденции замедляют процесс развития единой информационной образовательной среды университета. Это требует нового подхода к организации взаимодействия преподавателей и студентов в процессе образовательной деятельности [20, 21]. Так профессорско-преподавательский состав нуждается в более глубоком освоении технологии электронного обучения (технологии работы с АИС Moodle), посредством которой будет организован учебно-воспитательный процесс в рамках единой информационной образовательной среды. Студентам же необходимо прививать культуру онлайн взаимодействия с преподавателем, которая будет заключаться не только в просмотре информационно-справочных материалов и рекомендаций, но и в регулярном отслеживании, выполнении и отправке заданий посредством портала, просмотра отзыва и оценки, выставленной преподавателем, выполнении действий самоконтроля.

На административном уровне не хватает положений, более четко регламентирующих деятельность преподавателей и студентов на образовательном портале.

Таким образом, для того чтобы информационно-коммуникационная среда, позволяющая организовать процесс активного взаимодействия участников образовательного процесса в рамках единого информационного пространства, была более эффективной, необходимы дополнительные меры по активизации деятельности преподавателей и студентов на портале.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Концепция развития Единой информационной образовательной среды. Режим доступа. URL: <https://www.herzen.spb.ru/img/files/puchkov/konceptiya.pdf>.
2. Найдёнова Л.И. Применение информационных технологий для накопления интеллектуального потенциала в системе высшего образования // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2011. № 1. С. 108-114.
3. Малышева Н.В., Штыренкова Э.В. Роль дистанционных технологий в образовательном процессе вуза // Современные информационные технологии в управлении качеством. Сборник статей IV Международной научно-прикладной конференции. Под редакцией В.В. Рыжакова. 2015. С. 113-118.
4. Гуськова Т.В. Подходы к оценке качества профессионального образования // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 4 (19). С. 44-47.
5. Ликсина Е.В. Подготовка будущих педагогов к организации проектной деятельности при изучении курса «Информационные технологии в образовании» // Проблемы и перспективы развития современной науки и образования. Сборник статей II Международной научно-практической конференции. Под редакцией Л.И. Найдёновой, Ш.Г. Сеидова, Г.Г. Кривчика, Г.П. Евсеевой, Н.В. Осиповой, Е.В. Вострокнутова. 2015. С. 36-40.
6. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы. Режим доступа. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/3409>.

7. Ефремкина И.Н., Туйдукова О.А. Возможности применения информационных технологий в преподавании гуманитарных дисциплин (на примере психологии) // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. № 4. С. 123-127.

8. Кулагина Ю.А. Модель подготовки будущих педагогов профессионального обучения к использованию дистанционных образовательных технологий в профессиональной деятельности. // Открытое и дистанционное образование. 2013. № 2 (50). С. 68-74.

9. Мишин А.В. Анализ степени использования компьютерных средств и информационных технологий педагогами профессионального обучения в учебном процессе // Актуальные проблемы профессионального образования в техническом вузе и пути их решения на современном этапе. Сборник научных статей Международной научно-практической конференции. Пензенский государственный технологический университет. 2014. С. 96-99.

10. Вострокнутов Е.В., Волков С.Н., Адамский С.С., Мокиевская Н.Е., Зайцев В.А. Реализация образовательных дистанционных мультимедийных интернет-проектов // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. № 4. С. 66-70.

11. Ахметова Д.З. Обеспечение качества дистанционного обучения в призме личностного развития обучающихся // Карельский научный журнал. 2013. № 4. С. 55-58.

12. Горбатов С.В. Методика использования системы управления в образовательном процессе учебного заведения // Поволжский педагогический вестник. 2014. № 3 (4). С. 90.

13. Бобышев Е.Н. О механизмах реализации стратегии развития информационного общества // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2015. № 1 (10). С. 21-23.

14. Брыксина О.Ф. Создание открытого образовательного пространства на основе облачных технологий // Поволжский педагогический вестник. 2014. № 2 (3). С. 19-22.

15. Смирнова Е.В. Электронные средства учебного назначения для формирования навыков и умений иноязычной деятельности // Самарский научный вестник. 2013. № 1 (2). С. 43-46.

16. Ярыгина Н.А. Применение инновационных технологий обучения экономических дисциплин в вузе // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2012. № 1. С. 82-84.

17. Смирнова Е.В. Использование инструментов электронного обучения в преподавании иностранного языка // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 3 (12). С. 33-37.

18. Лапинский В.В. Методология проектирования информационной образовательной среды // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. № 2 (13). С. 68-69.

19. Ликсина Е.В., Мишин А.В. Педагогические программные средства. Учебное пособие. Пенза, 2014. 256 с.

20. Люсев В.Н., Мокиевская Н.Е., Люсева Т.П., Саратовцева Н.В., Кулагина Ю.А., Вострокнутов Е.В. Методика профессионального обучения. Пенза, 2012.

21. Сергеева С.В. Проектирование обучающей среды // Школьные технологии. 2006. № 3. С. 58.

УДК 37:159.923.2

**АДАптированная основная общеобразовательная программа
для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья
как основной элемент современного образования**

© 2016

Мантрова Мария Сергеевна, кандидат педагогических наук,
старший преподаватель кафедры психологии и педагогики
Степаненко Наталия Александровна, кандидат педагогических наук,
старший лаборант кафедры психологии и педагогики

*Оренбургский государственный университет, филиал в г. Орске
(462403, Россия, Орск, проспект Мира 15А, e-mail: natali-stepanenko@yandex.ru)*

Аннотация. В статье рассматриваются условия для адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья. Разработан комплекс мероприятий по психолого-педагогическому и медико-социальному сопровождению. Произведен анализ нормативной основы адаптированной программы обучающихся. Представлен алгоритм составления адаптированной программы обучающихся. Отмечена необходимость соотношения целей и задач программы с ее планируемыми результатами, предложены условия разработки программы и требования, способствующие успешной реализации адаптированной основной общеобразовательной программы. Даны четкие инструкции по составлению пояснительной записки, титульного листа, основного содержания программы. Охарактеризованы планируемые результаты освоения адаптированной основной общеобразовательной программы. Проанализированы основные блоки разрабатываемой программы. Рассмотрены основные показатели и формы оценки достижений, а также оценка успешности освоения предметов. Дана психолого-педагогическая характеристика обучающейся с задержкой психического развития, кратко проанализирован анамнез течения других сопутствующих заболеваний. Особый акцент сделан на использовании в работе педагогических принципов, являющихся основными в коммуникативной сфере обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. В качестве навыков, необходимых в учебной деятельности, предложено развитие навыков планирования собственной деятельности, контроля и словесного отчета, формируются с помощью предметно-практической деятельности понятия, которые будут иметь в своей основе четкие и яркие образы реальных предметов, представленных в разнообразных связях друг с другом.

Ключевые слова: адаптированная основная общеобразовательная программа, ограниченные возможности здоровья, детская инвалидность, развитие, условия, внутри школьный контроль, педагогические технологии, психолого-педагогическая характеристика обучающейся, задержка психического развития, учебная деятельность, мониторинг.

**ADAPTED SECONDARY PROGRAM FOR STUDENTS WITH DISABILITIES AS A CORE
ELEMENT OF MODERN EDUCATION**

© 2016

Mantrova Maria Sergeevna, candidate pedagogical sciences, senior lecturer in psychology and pedagogy
Stepanenko Natalia Alexandrovna, candidate pedagogical sciences, senior research assistant of chair
psychology and pedagogy

*Orenburg State University, Branch in Orsk
(462403, Russia, Orsk, Mira Avenue 15A, e-mail: natali-stepanenko@yandex.ru)*

Abstract. The article deals with the conditions for the adaptation of children with disabilities. A complex of activities on psycho-pedagogical and medico-social support is developed. The regulatory framework of the adapted program for pupils is analyzed. The algorithm of drawing up the adapted program for pupils is given. The necessity of the correlation of the goals and objectives of the program and its expected results is noted. The conditions of the development of the program and the requirements to facilitate the successful implementation of the adapted basic general educational program are proposed. The clear instructions on drawing up the explanatory note, the title page and the main content of the program are given. The expected results of the mastering of the adapted basic general educational program are characterized. The basic blocks of this program are analyzed. The main indicators and forms of the assessment of achievements and the assessment of the success of the mastering the objects are considered. The psycho-pedagogical characteristics of the pupil with mental retardation is given, the history of the flow of the other comorbidities is briefly analyzed. The particular emphasis is placed on the use of the pedagogical principles that are predominant in the field of communication of pupils with disabilities. The development of the skills of own activity planning, monitoring and verbal report is proposed as the skills required in the learning activities, the concepts, which will be based on clear and vivid images of real objects represented in a variety of relationships with each other, are formed with the help of subject-practical activity.

Keywords: the adapted basic general educational program, disabilities, children's disability, the development, the conditions inside the school control, pedagogical technologies, the psycho-pedagogical characteristics of a pupil, mental retardation, learning activity, monitoring.

Актуальность проблемы. Детская инвалидность – это одна из важнейших проблем во все времена, в особенности сегодня. В настоящее время происходит увеличение числа детей-инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Особую актуальность приобретает проблема создания эффективных условий для развития, воспитания, образования детей с ограниченными возможностями здоровья [1]. Современные требования ФГОС для обучающихся с ОВЗ [12] определяют, что целью программы является сопровождение процесса освоения адаптированной общеобразовательной программы для обучающихся с ОВЗ, позволяющей учитывать его особые образовательные потребности на основе осуществления двух подходов [6], а именно индивидуального и дифференцированного [2]. Когда мы говорим о создании безбарьерной среды [1] для детей

с ограниченными возможностями здоровья, то предполагаем, в том числе, доступность к духовной жизни и достижениям науки [3]. Важный аспект реализации возможности посещения детьми с ограниченными возможностями здоровья все виды учебных заведений, учреждений дополнительного образования, спортивных секций [5].

Под адаптированной основной общеобразовательной программой [7] следует понимать программу для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Важным условием разработки адаптированной программы выступает заключение психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК) [7], именно от ее рекомендации будет зависеть возможность разработки адаптированной общеобразовательной программы с дальнейшей коррекцией учебного процесса и созданием

условий определения результатов обучения для каждого учащегося с ОВЗ. Также она должна включать комплекс мероприятий по психолого-педагогическому и медико-социальному сопровождению. Именно на основе заключения ПМПК для ребенка с ОВЗ составляется адаптированная образовательная программа и заключается договор между школой и родителями учащегося о характере предоставляемых образовательных и коррекционно-образовательных услуг, формах и способах участия родителей в процессе обучения и воспитания ребенка с ОВЗ и ориентировочных результатах инклюзивного обучения [4]. Педагогический совет общеобразовательного учреждения ежегодно утверждает адаптированную образовательную программу для обучающихся с ОВЗ [9]. При разработке данного вида программ, есть два варианта их составления, первый - это разработка индивидуального маршрута, который включается в основную общеобразовательную программу, а второй вариант - это разработка индивидуальной адаптированной программы для обучающихся с ОВЗ [8].

Степень исследованности проблемы. Нормативную базу любой адаптированной программы должны составлять следующие документы: 1. «Всеобщая Декларация прав человека» [16]; 2. «Конвенция ООН о правах ребенка»; 3. «Декларация ООН о правах инвалидов»; 4. «Всемирная программа действий в отношении инвалидов»; 5. Федеральный закон РФ от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (в ред. Федеральных законов от 07.05.2013 № 99-ФЗ, от 23.07.2013 № 203-ФЗ) [17]; 6. Федеральный закон РФ от 24.07.1998 № 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» (с изменениями на 02 декабря 2013 года); 7. Федеральный закон РФ от 24.11.1995 № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» (с дополнениями и изменениями); 8. Распоряжение Правительства РФ от 17.11.2008 № 1662-р «Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года» [11]; 9. Распоряжение Правительства РФ от 15.10.2012 № 1916-р «О плане первоочередных мероприятий до 2014 года по реализации важнейших положений Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 годы»; 10. Постановление Правительства РФ от 18.08.2008 № 617 «Об утверждении типового положения о специальном (коррекционном) образовательном учреждении для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья»; 11. Приказ Министерства образования и науки РФ от 30.08.2013 № 1015 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования»; 12. Письмо Министерства образования и науки РФ от 18.04.2008 № АФ-150/06 «О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами»; 13. Устав образовательной организации [12].

Цели и методы исследования. Целью нашего исследования является педагогический анализ возможности инновационного подхода в разработке адаптированных основных общеобразовательных программ, необходимых для совершенствования инклюзивного образования в условиях школы. В качестве методов выступают: биографический метод, метод компетентных судей (то есть независимые оценки возможностей обучающегося с ОВЗ, изучение психолого-педагогической литературы по проблеме, а также анализ нормативных документов).

Основное содержание. Далее представлен алгоритм составления адаптированной программы: 1) титульный лист, где будет прописано наименование образовательной организации, название адаптированной образовательной программы (категория детей не указывается), гриф согласования и утверждения программы, Ф.И.О.

разработчиков программы, возраст (класс) учащихся, для которых разрабатывалась программа, год составления программы; 2) пояснительная записка, которая представляет биографический метод изучения семьи ребенка [10]. Профессиональная психологическая диагностика обучающихся с ОВЗ влияет на определение целей и задач обучения по предмету на фиксированный период [13]. Пояснительная записка представляет собой некие указания и рекомендации, на основе которых подготовлена АООП, а также обосновывает диапазон ее применения, в том только случае, если первостепенным в программе выступает определение количества часов, на которые отводится изучение тематических разделов, а также структуризация изучения тем [9]; 3) содержательная программа, в которой представлено три равноценных блока, а именно: образовательный, раскрывающий структуру программы, базу нормативных документов, необходимых для создания эффективной программы; коррекционный, излагающий направления коррекционной работы с обучающимися, ее приемы, методы и формы; 4) планируемые результаты изучения курса математика; 5) должны быть представлены основные требования к результатам реализации адаптированной образовательной программы, то есть соотношение целей и задачи программы с ее планируемыми результатами [13].

Информации о разработке адаптированных образовательных программ для обучающихся и о разработке индивидуальных образовательных маршрутов множество, проблема стоит крайне остро с тем, какие же требования предъявляются к разработке адаптированных основных общеобразовательных программ.

Далее представлена готовая примерная адаптированная основная общеобразовательная программа по литературе за 6 класс для обучающегося с умственной отсталостью [18].

1. Титульный лист: название организации разрабатываемой программы, согласование с психолого-медико-педагогической комиссией, согласование с директором школы, годы реализации программы.

2. Пояснительная записка: Данная рабочая программа по предмету «Литература» для 6 классов разработана в соответствии с основными положениями Федерального компонента государственного образовательного стандарта (от 05.03.2004 №1089). Цель программы: оказание комплексной психолого-социально-педагогической помощи и поддержки обучающейся с ограниченными возможностями здоровья и её родителям (законным представителям). Задачи программы: осуществление коррекции недостатков в умственном, физическом и психическом развитии. Форма обучения: урочная. Продолжительность урока – 40 минут. Психолого-педагогическая характеристика обучающегося с задержкой психического развития: обучающаяся по адаптированной программе 7 вида занимается в общеобразовательном классе. Айгуль С., ученица 5 класса. 19.06.2004 г.р. из неполной семьи, стоящей на учете у психолога. Родители в разводе. Девочка живет с матерью. Средняя степень умственной отсталости. Диагноз F84.01. ПМПК рекомендовано обучение по адаптированной программе VII вида. Социальное положение обучающегося полная семья. Также у обучающейся были выявлены комиссией отклонения аутической направленности.

3. Содержание программы: курс рассчитан на 102 часа; 3 часа в неделю: литература способствует расширению кругозора, развивает способности к эстетическому восприятию, формирует когнитивные способности. В основе приобретения опыта общения у обучающихся с ОВЗ находится гуманистический принцип [14]. Под умениями и навыками, формируемыми на уроках литературы, понимают эмотивное чтение и пересказ художественного произведения, постановку проблемных вопросов в начале урока, аргументированность ответов, рефлексию своего ответа у доски, анализ литературных источников с целью получения важной информации, грамотность

речи, возможность переноса поведения героя на реальные жизненные ситуации. Гуманизация преподавания литературы проявляется в сочетании традиционных и инновационных методов обучения, в совместном творчестве учителя и ученика, их активном диалоге. Формы работы – творческие мастерские письма, дискуссионные площадки, экскурсии по литературным местам, проведение внутри школьных конференций.

4. Планируемые результаты изучения предмета литература: овладение знаниями, умениями, навыками и компетенциями: личностные: готовность к саморазвитию [15], сформированность мотивации к учению и познанию; метапредметные: освоение универсальных действий; предметный результат: освоенный в результате изучения предмета «Литература», опыт, его преобразование и применение; личностные, метапредметные и предметные результаты устанавливают следующие учебно-практические задачи; первичное ознакомление, отработка и осознание теоретических понятий: жанр, род, композиция, сюжет; осознание сущности схем: строение произведения; формирование и оценка навыка самостоятельного приобретения, переноса и применения знания (связный ответ на вопрос, первичный анализ текста произведения); формирование навыка коммуникации (создание письменного или устного сообщения, ответа на вопрос, написания сочинения на тему, оценочного суждения); формирование навыка рефлексии (самостоятельная постановка задачи урока, самооценка и анализ собственной деятельности).

5. Достижение поставленных целей (эффективность программы): каждый содержательный блок программы включает базовые учебные действия: личностные, познавательные, коммуникативные, регулятивные, являющиеся необходимыми для ребенка с ОВЗ. Специальный образовательный стандарт, представленный в данных компонентах, задает структуру данной программы, которая поддерживает сбалансированное развитие жизненного опыта ребенка с ОВЗ, учитывая его настоящие и будущие потребности. Общий подход к оценке знаний и умений ребенка по базовым учебным действиям предлагается в его традиционном виде. Ребенок с ОВЗ овладевает полезными для него знаниями, умениями и навыками, достигает максимально доступного ему уровня жизненной компетенции, осваивает необходимые формы социального поведения, оказывается способным реализовать их в условиях семьи и гражданского общества. Формирование жизненной компетентности. Знания по литературе имеют важное значение в повседневной жизни. Они необходимы при усвоении других учебных дисциплин и формы деятельности: личностно-ориентированное обучение, индивидуальная работа, карточки для самостоятельной работы, тексты, работа с компьютером.

6. Показатели и формы оценки достижений: оценка успешности освоения предмета [17]. Литература 6 класс, проявляется в способности к выполнению учебно-практических и учебно-познавательных задач. Уровневый подход в оценке результатов: письменные работы; устные ответы; проекты, творческие работы; самоанализ, самооценка [18]. Критерии оценки: все виды контрольно-оценочных работ по литературе обучающихся VIII вида оцениваются следующим образом: оценка пять ставится за работу, в которой выполнено более 50% заданий; оценка хорошо, ставится за работу в которой выполнено от 30% до 40% выполняемого материала; оценка три, ставится, если особенный ребенок выполнил менее 30% заданий (даже с помощью учителя); оценка два не рекомендуется для таких детей. К формам и видам контроля можно отнести: индивидуальную работу у доски, индивидуальную работу по специальным карточкам, дискуссионные площадки на уроке; контрольная итоговая работа. Основное требование к проведению занятий - это создание обратной связи на уроке и психологического позитивного климата в классе.

Выводы и рекомендации. Различные виды практической деятельности необходимы для широкой подготовки учащихся к решению разного типа задач: формирование пространственных представлений, умение сравнивать и обобщать предметы, явления [19], анализировать слова и предложения, различные структуры; выделять основную сюжетную линию в литературных произведениях. Развитие навыков планирования собственной деятельности, контроля и словесного отчета, формируются с помощью предметно-практической деятельности понятия, которые будут иметь в своей основе четкие и яркие образы реальных предметов, представленных в разнообразных связях друг с другом. Для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья нужна также специально разработанная оценочная система полученных знаний. Таким образом, главным итогом реализации адаптированной основной общеобразовательной программы будет достижение всеми учащимися высокого уровня знаний, соответствующего их диагнозу, готовность учащихся к профессиональному самоопределению. Успешность образовательной программы для обучающихся будет зависеть от применения системного подхода и от взаимодействия триады педагог-родитель-ученик [20].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. АLEXИНА, С.В. Инклюзивное образование для детей с ограниченными возможностями здоровья // Современные образовательные технологии в работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья : монография / Н.В. Новикова, Л.А. Казакова, С.В. АLEXИНА ; под общ. ред Н.В. Лалетина ; Сиб. Федер. ун-т, Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева [и др.]. Красноярск, 2013. – С. 71–95.
2. Адаптированная образовательная программа на для обучающегося с ОВЗ <http://pmkursk.info/images/doc/2015/luo.pdf>.
3. Асмолов А.Г. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли: система заданий [Текст] / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская, О.А. Карабанова – М.: Просвещение, 2013. – С. 136-141.
4. Библиотека журнала «Директор школы» :Федеральный закон об образовании в вопросах и ответах // Особенности получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья М.: № 7Сентябрь, 2014. — №7. С. 73-79.
5. Воспитательный процесс: изучение эффективности: метод. реком. [Текст] / под ред. Е.Н. Степанова. – М.: ТЦ «Сфера», 2001. – С. 111-132.
6. Данилюк, А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [Текст] / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. – М.: Просвещение, 2009. – С. 21-24.
7. Ильина А.В. Управление разработкой адаптированных образовательных программ для детей с ОВЗ// Нижегородское образование. 2014. № 3. С. 136-141.
8. Лебединцев В.Б., Горленко Н.М.2 Позиции педагогов при обучении по индивидуальным образовательным программам// Народное образование. 2011. № 09. С. 224–231.
9. Лятифова Л. В. Адаптированная образовательная программа начального и основного общего образования // Молодой ученый. — 2014. — №19. — С. 576-578.
10. Мартынова Е.А., Романенкова Д.Ф. Подходы к разработке адаптированных программ для профессионального образования инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья// Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 3.С. 75-78.
11. Максакова, В.И. Организация воспитания младших школьников [Текст] / В.И. Максакова. – М.: Просвещение, 2010. –С. 205-209.
12. Об образовании в Российской Федерации: федер. закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ. URL: <http://www.sudact.ru>. (дата обращения: 09.12.2013).

13. Организация инклюзивного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья: Учебное пособие/отв. ред. С.В. Алехина, Е.Н. Кутепова. М.: МГППУ, 2013. С. 19-26.

14. Организация обучения на основе индивидуальных образовательных программ: сборник статей / М.А. Мкртчян, Г.В. Клепец, В.Б. Лебединцев [и др.]; сост. Г.В. Клепец. Красноярск, 2007. С. 10-13.

15. Организация специальных образовательных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях: Методические рекомендации / Отв. ред. С.В. Алехина. М.: МГППУ, 2012.

16. Письмо Министерства образования и науки РФ от 20 августа 2014 г. N ВК-1748/07. <http://krcppms.ru/center-files/docs/federal/OGosAkkreditacii.pdf>

17. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа умственно отсталых обучающихся/ <http://ipk74.ru//images/stories/contentimages/documents/3181-4982.pdf>

18. Разработка и реализация индивидуальной образовательной программы для детей с ограниченными возможностями здоровья в начальной школе: Методические рекомендации для учителей начальной школы / Под ред. Е.В. Самсоновой. М.: МГППУ, 2012. С.42-49.

19. Система воспитательной работы в коррекционном учреждении: планирование, развивающие программы, методическое обеспечение [Текст] / авт. сост. Р.П. Карлина. – Волгоград : Учитель, 2012. – С. 149-165.

20. Системный подход к образованию детей с ограниченными возможностями здоровья : материалы всероссийской конференции «Образование детей с ограниченными возможностями здоровья: опыт, проблемы, перспективы» / науч. ред. к.ф.н. Г. Л. Серова. Самара : Современные образовательные технологии, 2010. – С. 120 -141.

УДК 37.041

СКАЗКИ КАК ОБЯЗАТЕЛЬНЫЙ ИНСТРУМЕНТ ВОСПИТАНИЯ

© 2016

Наимова Зухра Кайратдиновна, ассистент кафедры «Педагогика и психология»
Даукеева Айдын Оралбаевна, ассистент кафедры «Педагогика и психология»
Тажимуратова Карима Абдуллаевна, старший преподаватель кафедры «Дошкольное воспитание»
Нукусский государственный педагогический институт имени Ажинияза
(230100, Узбекистан, Нукус, улица А.Досназарова, 104, E-mail: sodi1977@mail.ru)

Аннотация. Статья посвящена тому, чтобы через увлекательные фабулы, смелую метафористику, тонкую символику, а еще благородство чувств и сердечную доброту волшебной сказки благотворно воздействовать на читателя. Обогащать жизненный багаж индивида. Воспитать духовно-нравственное начало. Глубокая идейность, народность каракалпакских народных сказок заключается в том, что в любой сказке народный герой уничтожает врага, не поддаваясь народному консерватизму, ставит прогрессивные, оптимистические идеи выше. Народные сказки пробуждают в каждом человеке любовь к родной земле и ненависть к врагу, это имеет важное значение при воспитании в современном демократическом обществе у миллиона народных масс трудолюбия, патриотизма, интернационализма, дружбы, толерантности, а также предотвращению наркомании, терроризма и других негативных проявлений в обществе и дальнейших их положительных воздействий на умы молодежи. В данной работе раскрываются проблемные задачи и его характерные значения, идейное содержание, художественная индивидуальность и его воспитательная значимость народных сказок. Отдельно раскрывается связь каракалпакских народных сказок с другими народными сказками. Сказки по тематике и содержанию очень богаты. В сказках прочно основались положительные сюжеты, формы художественного рисования, рожденные от выдумок различных народов. Среди сказок, дошедших до современного мира, имеются сюжеты, идущие с очень давних времен. Однако такие сказки не дошли без изменения сюжетного содержания от созданного периода, к тому же пережили изменения, пересоздавались в связи социально-экономическими положениями, психологией, мировоззрением людей в обществе. Современный мир требует от нас более новые методы воспитания общества, незаменимым и практичным методом являются сказки. Все гениальное очень просто.

Ключевые слова: Мудрец, царь, бродяга, караван, добро, зло, фольклор, сказка, Первоотлчок, Узбекистан, Каракалпакстан.

TALES AS A COMPULSORY EDUCATION OF THE FUTURE GENERATION TOOL

© 2016

Naimova Zuhra Kayratdinovna, assistant of the department "Pedagogy and Psychology"
Daukeeva Oralbaevna Aydin, assistant of the department "Pedagogy and Psychology"
Tazhimuratova Karima Abdullaevna, Senior lecturer in "early childhood education"
Nukus State Pedagogical Institute named after Ajiniyaz
(230100, Uzbekistan, Nukus, street A.Dosnazarova 104, E-mail: sodi1977@mail.ru)

Abstract. The article is devoted to the plot through the fascinating, bold metaforistiku, subtle symbolism, and even noble feelings and sincere kindness of a fairy tale beneficial impact on the reader. Enrich the life of the individual luggage. To bring spiritual and moral principle. Deep ideological, nationality Karakalpak folk tales is that in any fairy tale folk hero kills the enemy without succumbing to popular conservatism, puts innovative, optimistic ideas above. Folk tales arouse in everyone a love for their native land, and hatred of the enemy, is important in education in a modern democratic society of millions of masses to the hard work, patriotism, internationalism, friendship, tolerance and drug addiction prevention, terrorism and other negative phenomena in society and continued their positive effects on the minds of youth. In this paper we reveal the problematic task and its characteristic values, the ideological content, artistic individuality and its educational significance of folk tales. Separately link opens Karakalpak folk tales with other people's stories. Tales on the subject and content are very rich. In fairy tales, solidly based positive subjects, forms of artistic painting, born of inventions of different peoples. Among the tales come down to the modern world, there are stories coming from very old times. However, such tales are not reached without a change of scene content from established period, besides experienced changes due to re-create the social and economic situation, mentality, world view of people in society. The modern world requires us to newer methods of education society, an indispensable and practical method is a fairy tale. The concept is very simple.

Keywords: sage, the king, a tramp, a caravan, good, evil, folklore, fairy tale, initial shove, Uzbekistan, Karakalpakstan.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.

В настоящее время в Германии во всех федеральных землях все большее место в учебных планах занимают деятельностно- и продукт-ориентированные формы обучения. Методика и дидактика преподавания немецкого языка и литературы в Германии выработала в последние годы новые возможности для активизации творческого потенциала школьников и расширения языковой компетенции. Они заключаются в понятии «креативный и продукт-ориентированный урок немецкого языка» [1, с. 314-318].

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.

Звучащие нередко идеи об отсутствии нужды в специальном педагогическом образовании и о том, что эту функцию вполне могли бы выполнить выпускники университетов или технических вузов, вызывают сегодня серьезные сомнения. Вероятно, заменить учителя «специалистом-предметником» можно было в те времена,

когда образование сводилось к передаче предметных знаний, когда еще не были востребованы индивидуальные образовательные маршруты, основанные на глубоком изучении индивидуальности формирующегося человека, развивающее обучение, креативные и личностно-ориентированные технологии образования, когда мы не знали об особенностях социализации современного ребенка на различных этапах его онтогенеза и необходимости индивидуальной поддержки его развития, становления его жизненных планов. Еще недавно мы не знали о разноуровневом профильном обучении, о сетевой модели профильного образования, о новых формах аттестации выпускников, о новой социальной ситуации развития молодых людей в глобальных информационных средах и прочее.

Вывод один: государство остро нуждается в исследовании, развитии и укреплении системы педагогического образования на основе ее лучших традиций, поддержания ее стабильности и устремления в будущее. Этому альтернативы нет, если мы хотим остаться в «клубе» высокоинтеллектуальных и образованных наций [2, с. 24-31]. Следовательно, одной из лучших традиций педаго-

гического образования является народная сказка [3-6], альтернативы которой нет.

Формирование целей статьи (постановка задания).

Одним из возможных шагов регулирования отношений между детьми и их родителями в создавшихся условиях выступает модель, воспитывающая совесть дидактической системы, в содержании которой семья рассматривается как ценность наряду с другими ценностями.

Воспитательные темы, проходящие через все этапы обучения, обозначаются темами добросовестных отношений. Каждое из отношений включает в себя, как правило, собственную сеть других отношений, состоящих из двух уровней — духовного и нравственного. Духовный уровень отношений воплощает в себе область духа и смысла жизни в контексте духовной культуры. В него входят этническая и религиозная константы, глубоко связанные, например, с семейными и родовыми ценностями, мировоззрением и мировидением народа, так как они представляют собой множество ценностных отношений и взаимоотношений человека к себе и другим, вещному миру, природе и т. д. Нравственный уровень отношений проявляет себя в отношении к совести, то есть отражает отношение человека к совестливым нормированным установкам, присутствующим в отдельно взятых культурах, обществах и государствах, конкретных социальных группах и коллективах. Освоение темы добросовестных отношений осуществляется с максимальным использованием возможностей каждой учебной дисциплины, а также дополнительных образовательных программ [7, с. 318-321].

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.

Рассмотрим наш эксперимент: для наблюдения выбрали четыре группы. Все представители в детстве не были тесно знакомы со сказками.

В первую группу внесли лиц с высшим образованием, в данный момент представляющих интеллигенцию.

Во вторую группу внесли лиц с высшим образованием, в данный момент занимающихся в сфере бытовых услуг и бизнеса.

В третью группу внесли лиц со среднетехническим образованием, в данный момент занимающихся предпринимательством.

В четвертую группу внесли лиц со среднетехническим образованием, в данный момент работающих в казенных учреждениях.

Все кандидаты в возрасте за сорок лет. В целях этических норм, приводим общие черты поведения.

Первая группа характеризуется тем, что им присущи такие черты характера, как: скрытая зависть, следовательно, скрытая подлость. Скрытая жадность.

Они равнодушны или сочувствуют тем, кого считают слабее себя, начинают досаждать скрытой подлостью тем, кого они считают начинающими преуспевать их. Симпатизируют тем, кого они считают сильнее себя. Нравоучения одобряют, но не воспринимают всерьез, считают себя правыми.

Вторая группа характеризуется тем, что они халатны, заняты в основном своими делами. Нравоучения одобряют, но не воспринимают всерьез, считают себя правыми. Симпатизируют тем, кого они считают сильнее себя. Положительным качеством является их творчество, следовательно, в какой-то момент могут войти в положение собеседника.

Третья группа характеризуется тем, что они примитивно искренни и отсюда слепая подлость по отношению к неугодным оппонентам. Неугодных себе оппонентов могут тайком преследовать, устраивая подлости. Поэтому эта группа уязвимая, желательно не иметь с ними ничего общего. Однако, если найти пути к их симпатиям, что очень не просто, они могут стать примитивно верными оппонентами. У них неустойчивые идеалы, успевать за их интересами, очень тяжело. Подлость может превратиться в месть, исходя от того, как они пора-

жены неугодным оппонентом. Нравоучения одобряют, но не воспринимают всерьез, считают себя исключительно правыми.

Четвертая группа характеризуется тем, что они халатны. Хитры, не упустят момента пользы, даже если это против норм права и этики. Положительная черта — легки на подъем, с ними просто побеседовать.

Первая и третья группа оппонентов, на наш взгляд, более близки поступками, чертам поведения шизофреников, что очень странно, хотя являются психически здоровыми людьми. Над чем следует еще провести исследования.

На наш взгляд, первая группа, если бы были воспитаны в детстве сказками, в данный момент могли стать хорошими лидерами. Однако в данный момент своими поступками зачастую мешают творческим людям и тем самым опускаются уровнем ниже.

Вторая группа могли бы стать известными и даже богатыми людьми, но их халатность и невнимательность приводит к тому, что те, кто им желают творческих успехов, остаются за бортом, а ловкие дельцы пользуются нагло их успехами. Думаем, они не опомнятся никогда, разве что на немного в тяжелые моменты.

Третья группа оппонентов могли бы стать успешными, даже богатыми людьми. Но примитивная искренность сбивает их с пути, часто изводясь своей примитивной искренностью, замедляют себе и другим ход, иногда ставят точку всему.

Четвертая группа могла бы стать хорошими специалистами своей отрасли.

Выводы исследования и перспективы дальнейших исследований данного направления.

Казалось бы и всего — то, не читали сказок в детстве, подумаешь!!!

Однако мы считаем, как сказали выше, сказки являются обязательным инструментом при воспитании человека, не учет которого может отрицательно сказаться на жизни человека и общества в целом.

Если бы все человечество было воспитано на сказках с детства, то можно было избежать сегодняшнего бюрократизма, коррупции, прелюбодеяний, мошенничества, подлости, суицида, всех негативных черт человечества, и жизнь была бы проще и красочной.

Исходя из эксперимента, делаем выводы, будущее поколение обязательно необходимо закалить с колыбели сказками, сначала обязательно своими народными, а далее конечно и зарубежными.

Обратите внимание на русские сказки, сказки братьев Гримм, на которых растет не одно поколение. Представители, читавшие эти сказки в детстве, минимум ведут нормальный образ жизни. Потому что в детстве уже был плотно залит фундамент человеческого развития.

Мы, продолжая знакомить с каракалпакскими народными сказками, так как данные сказки нам очень близки, представляем сказку: «Сделаешь добро, зло, все обернется себе». Этим мы хотим познакомить аудиторию с новой волной сказок, которые очень редкие в мире. Первая статья, знакомящая аудиторию с каракалпакскими сказками, называлась — «Первотолчок». Статья о каракалпакских народных сказках вышла в свет в Балтийском гуманитарном журнале. 2016. Т. 5. № 3(16). В данной статье рассмотрели сказку «Умный старик». С помощью этой сказки можно воспитать в будущем поколении мудрость и уважение к старшему поколению и вообще человечеству, которых в настоящее время порой не хватает, что заводит общество в моральный и дальше в социальный кризис.

Данным методом, не хотелось бы пропагандировать отдельный народ, а закалить будущее поколение многогранном практическим багажом. Так как у каждой народной сказки своя особенность, характер, которую не найдешь в определенной народной сказке, то есть это зависит от менталитета.

Поэтому чем разнообразнее багаж сказок, тем будет прочнее уверенность и адаптация будущего поколения в правильном направлении.

Человечество вынуждено жить по определенным правилам жизни, иначе его ожидает банкротство. Вот эти правила жизни мы встретим как раз в детстве в сказках, которые очень хорошо усваиваются ребенком, в отличие от других инструментов воспитания.

Рассмотрим саму сказку:

Сделаешь добро, зло, все обернется себе.

Одна женщина обратилась к мудрецу:

- Что будет если кому-то сделать добро? – спросила она.

Тогда мудрец:

- Добро сделаешь, себе же делаешь добро, - ответил он. После чего:

- Что если человек сделает другому человеку зло? – спросила она. На это также ответил он «зло сделаешь, себе же делаешь зло». Женщина задумалась, этот человек говорит «сделаешь добро, зло, себе же делаешь добро, зло» [8]. Тогда у нее возникла мысль, а сделаю я кому – ни будь зло, как оно мне обернется?

Вечером к дому этой женщины «ахая» подошел бродяга. И женщина сразу, намкнув хлеб в яд, подала ему в руки [9].

- Благо тебе, доченька, - сказал бродяга и пошел своим путем. Таким образом, бродяга, заблудившись, забрел на край страны. Бродяжничая, по дороге встретил идущий навстречу караван. Караван, израсходовав свои пищевые запасы, шел очень голодным. Они напали на бродягу и отобрали весь выпрошенный хлеб. Там же караван поделили хлеб бродяги. Отравленный хлеб достался главе каравана и его сыну. Глава каравана и его сын, съев хлеб, отдали концы. Покойники оказались мужем и сыном отдавшей отравленный хлеб бродяге женщины. Царь, узнав об этой весте, начинает допрос торговцев. Торговцы рассказали, как они по пути, изголодавшись, отобрали хлеб у встретившегося им бродяги и, съев этот хлеб, глава каравана и его сын умерли. Царь, разыскав бродягу, спросил о происхождении хлеба. Бродяга указал дом, откуда взял отравленный хлеб. Царь спросил у женщины причину выдачи отравленного хлеба. Женщина рассказала, с какой целью она это сделала. Таким образом, слова мудреца: «Сделаешь добро, зло, все обернется себе», - оказалось правдой. Как говорится в народе, «что посеешь, то и пожнешь» [10, с. 222].

Как мы видим, сказка очень доступна читателю и аудитории. Ребенок, слушавший сказки с детства, начинает понимать, где добро и зло, и что такое вообще жизнь. Все гениальное очень просто.

Ребенок обязательно спросит: а кто такой мудрец? Почему бродяга просит милостыню? Почему нельзя делать зло, а нужно делать добро? и т.д.

На что мы должны терпеливо, исходя от мировоззрения ребенка, объяснить суть сказки и дать ответы.

Если ребенку не совсем понятно, необходимо возвращаться к данной сказке еще раз время спустя, исходя от желания ребенка. Так пока сказка полностью не усвоится.

Некоторые наши современники жаждут достать соседа, насолить творчеству коллеги, заставить дать взятку, разбогатеть быстро и т.д. А если бы они прочли эту сказку в детстве, то знали бы, где плюс и минус жизни. Мир наш был бы полноценным.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Алтухова Н.А. Концепция продукт-ориентированного обучения как один из способов развития литературно-творческих способностей и формирования креативной личности в школах Германии. Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2015. № 2 (31). С. 314-318.

2. Болотов В.А., Сериков В.В Менеджеры развития человеческих ресурсов: Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2008. № 6.

С. 24-31.

3. Гурова И.В. Технология обучения детей старшего дошкольного возраста сочинению сказок // Самарский научный вестник. 2013. № 4. С. 63-65.

4. Плахова О.А. Антропонимическая система английской народной сказки // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 2. С. 30-33.

5. Иванова Н.О. Использование авторской волшебной сказки в качестве учебного материала для повышения межкультурных компетенций студентов // Самарский научный вестник. 2013. № 4. С. 73-74.

6. Мищерикова М.А. Герой сказочного времени и время сказочного героя // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 1 (10). С. 60-62.

7. Сундуй Г.Д. Об актуализации воспитания совести в условиях кризиса детско-родительских отношений. Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2015. № 2 (31). С. 318-321.

8. О Ерполатов записал в 1963 году во время фольклорной экспедиций в Муйнакском районе Каракалпакстана от 75 летнего жителя колхоза «Амударья» Мутенбай Мырзабаева

9. ККО АН РУз рукописный фонд. Инв № 50413.

10. Каракалпакский фольклор. Многотомник. Том 1. Каракалпакские народные сказки. «Каракалпакстан» Нукус-1977. 222-стр.

УДК 378.14:811.111

ПРОБЛЕМА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ ПОНИМАНИЮ ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА (НА ПРИМЕРЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ)

© 2016

Никитина Юлия Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
«Теория и методика преподавания иностранных языков и культур»
Тольяттинский государственный университет
(445667, Россия, Тольятти, улица Белорусская, 14, e-mail: julia-722598@yandex.ru)

Аннотация. Обучение иностранному языку способствует ориентации студентов в окружающей их социальной среде, развивая их интеллектуальные способности и формируя профессиональные устремления. В свою очередь это способствует достижению такого уровня коммуникативной компетенции в области рецепции, который позволял бы читать, аудировать, переводить достаточно сложные тексты, относящиеся к трем сферам общения: социально-бытовой, социально-культурной и учебно-профессиональной. Работа с материалами периодической печати является важной составной частью вузовского учебного процесса по иностранному языку. Чтение газет и журналов на английском языке имеет много преимуществ, главным из которых является знакомство с живым языком и со всеми присущими ему оборотами, идиомами, пословицами и поговорками, сленгом, и формирование на его основе пассивного запаса лексики и навыков ее использования. Среди указанных оборотов не последнее место занимают фразеологические обороты, которыми изобилуют тексты газетного и публицистического стилей английского языка, особенно в политическом дискурсе. Понятие «дискурс» остается весьма неоднородным в плане содержания и методов его исследования. Данная статья ставит своей задачей уточнить понятие дискурс и одну из его разновидностей – политический дискурс, а так же особенности употребления в нем фразеологизмов. Указанные знания помогут сформировать умения по их вычленению в печатных и звучащих текстах, пониманию и переводу на русский язык, а в идеале употреблению в собственной речи студентов-филологов.

Ключевые слова: средства массовой информации, дискурс, политический дискурс, фразеология английского языка, фразеологические единицы прессы, фразеологические единицы политического дискурса.

THE PROBLEM OF LEARNING OF STUDENTS-LINGUISTS UNDERSTANDING OF THE POLITICAL DISCOURSE (ON THE BASIS OF THE PHRASEOLOGICAL UNITS)

© 2016

Nikitina Yulia Anatolyevna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department
«Theory and methodology of teaching foreign languages and cultures»
Togliatti State University
(445667, Russia, Togliatti, Belorusskaya st., 14, e-mail: julia-722598@yandex.ru)

Abstract. Learning a foreign language contributes to students' orientation in the surrounding social environment by developing their intellectual skills and forming professional purposes. These aspects help to achieve such level of communicative competence in the field of reception, which allows students to read, listen and translate rather difficult texts relating to the three areas of communication: socio-domestic, socio-cultural and educational-professional. Work with periodicals is an important part of a foreign language educational process at university. Reading newspapers and magazines in English has many advantages, the main of which is facing the "living language" full of its peculiar word sets, idioms, proverbs, slang, that facilitates formation on its basis passive vocabulary and skills of its use. Among the above mentioned lexical units idioms take rather great part. They abound in the texts of newspaper and journalistic styles of the English language, especially in the political discourse. The term "discourse" remains highly heterogeneous in terms of content and methods of its research. This article aims to clarify the concept of discourse and one of its varieties – political discourse, as well as specify the use of phraseological units in it. This knowledge will help students to improve skills to identify phraseological units in printed and audio texts, to understand and translate them from English into Russian, and furthermore to enrich the skills of students to use phraseological units in their own speech.

Keywords: mass media, discourse, political discourse, phraseology of the English language, phraseological units of the press, phraseological units of political discourse.

Средства массовой информации продолжают оставаться одними из самых востребованных источников о происходящих в мире событиях. В частности, Ю.Л. Смирнова отмечает среди основных функций СМИ информационную, которая состоит в «получении и распространении сведений о наиболее важных для граждан и органов власти событиях» [1, с. 163]. Не вызывает сомнения выделение практически всеми филологами газетного и публицистического функциональных стилей, лингвистическая презентация которых выражается в соответствующем языковом наполнении. В этой связи газетные и журнальные материалы незаменимы в качестве учебных, особенно для студентов-лингвистов.

Язык СМИ, как отмечалось выше, отражает основные современные тенденции различных областей общественной жизни и проявляется в характерном для данной сферы дискурсе.

А.Ю. Шевченко обобщила взгляды разных авторов на понимание понятия «дискурс» и проследила два подхода к определению этого понятия.

В соответствии с первым из них дискурс рассматривается в качестве формы высказывания и характеризуется либо как расчленение, различение (представление в виде высказывания), либо как форма выражения, в которую может быть вложено любое нужное содержа-

ние, либо как метаязык и особая грамматика, которой соответствует определенный ментальный мир, либо как способ описания предмета обсуждения или эквивалент понятия «речь» в понимании Соссюра. Данный подход, как указывает автор, особенно целесообразен при изучении дискурса как инструмента манипуляции словом, посредника власти или средства достижения понимания и договоренности.

Второй подход делает упор на внутреннюю организацию элементов текста, и тогда дискурс предстает в качестве связного текста; диалога; группы высказываний, связанных между собой по смыслу; единицы, по размеру превосходящей фразу; высказывания в глобальном смысле, т.е. того, что является предметом исследования "грамматики текста", изучающей последовательность отдельных высказываний [2, с. 19].

Большинство отечественных и зарубежных лингвистов [3-8] под дискурсом понимают «связный текст в совокупности с экстралингвистическими – прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами; речь, рассматриваемую как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмах их сознания» [9]. Именно с этой точки зрения мы будем рассматривать политический дискурс, упрощенно говоря, как

текст на политическую тематику, предложенный для изучения студентам.

По мнению А.А. Константиновой, политический дискурс, который она заменяет понятием «политическая риторика» - это «искусство убеждения масс для достижения необходимых политических целей... с помощью вербальных средств, которые помогают сформировать отношение или побудить к действию» [10, с. 7]. При этом, по ее мнению, политическая речь направлена на когнитивную, эмотивную и волеизъявительную сферы личности.

Исходя из последнего постулата, для того, чтобы студент мог определить, что влияет на его восприятие политического дискурса, какие лингвистические и стилистические характеристики облегчают или усложняют его понимание, необходимо определиться в особенностях языка газеты.

Газетный язык является основой формирования языковых средств радио, телевидения, документального кино. Он принимает активное участие в формировании языковой культуры народа, играет важнейшую роль в развитии литературного языка. Без изучения языка газетно-журнальных материалов становится невозможным изучение языка в целом, определение его норм и стилистических особенностей.

Г.Я. Солганик утверждает, что одним из существенных признаков газетной речи является социально-оценочный характер используемых языковых единиц. Он подразделяет все слова языка на актуально и потенциально оценочные, определяя категорию оценки, как «часть лексического значения, способную выражать оценку обозначаемого словом предмета или понятия» [11]. Язык газеты должен быть коммуникативно ясным, точным, кратким и выразительным.

Основную часть газетного словаря составляет общественно-политическая лексика (ОПЛ). Это не удивительно, поскольку газета освещает общественно-политические события внутренней и международной жизни. С другой стороны, ОПЛ составляют названия явлений и понятий из сферы общественно-политической жизни, являющиеся, в свою очередь, терминологией публицистики, так как содержание последней – прежде всего общественно-политическая тематика. В связи с этим Д.В. Малявин определяет ОПЛ не как специальную лексику в газете, а как «свою», подлинно публицистическую лексику, обладающую всеми ее признаками [12].

Особенное велико значение ОПЛ в кратких информационных сообщениях. При этом ОПЛ можно, по нашему мнению, сгруппировать в следующие тематические разделы:

- 1) визиты;
- 2) предвыборные кампании;
- 3) деятельность главы государства;
- 4) деятельность государственных органов;
- 5) конференции;
- 6) военные действия, конфликты;
- 7) катастрофы;
- 8) знаменательные даты;
- 9) деятельность дипломатов;
- 10) 10) скандальная хроника и т.п. [13, 14].

Второй особенностью языка прессы являются фразеологические выражения, в частности политические фразеологические единицы прессы (ПФЕП). Из частного лингвистического вопроса за последние два десятилетия фразеология выросла в самостоятельный, крупный раздел языкознания, по проблемам которого написано множество работ. Так, в лингвистической литературе имеются исследования фразеологии в разговорной речи (А.В. Базонова, А.И. Бурак, Г.Ф. Егоров, Л.К. Чистогонова), в произведениях художественной литературы и публицистики (С.В. Ежовская, Э.И. Гельман, Б.В. Соколов и др.), в научно-популярной и технической литературе (М.В. Валова, Е.А. Емельянов), в общественно-политических жанрах (И.С. Мошкин, В.Н. Пушкарева); а также

методические исследования для самостоятельного овладения фразеологическими единицами (Н.А. Шушина).

Фразеология за всё время её существования исследовалась с различных сторон: с точки зрения семантики, этимологии, синтаксиса тех или иных фразеологических единиц, степени мотивированности и способа создания их образности. В современной лингвистике объектом пристального внимания исследователей становятся вопросы, связанные с реализацией фразеологизмов в рамках контекста, а именно с их текстообразующими и прагматическими функциями [15, с. 66].

В науке существует так называемое «узкое» и «широкое» толкование понятия фразеология, объема фразеологии, единиц фразеологии. Согласно «узкому» пониманию объема фразеологии (например, М.Н. Ганский, В.Н. Молотков), объектом изучения во фразеологии считаются сочетания, которым присущи обобщенно-переносное значение и определенная степень семантической спаянности компонентов, что оставляет вне границ фразеологии большую массу словосочетаний. По мнению В.П. Жукова, такой подход к пониманию фразеологии утвердился в связи с лексикографической разработкой фразеологизмов, которые постоянно включаются в толковые словари наряду с лексическими единицами. Сторонниками такого понимания исключаются из фразеологии пословицы, поговорки, крылатые выражения по той причине, что данные единицы представляют собой разложимые сочетания слов и, значит, лишены идиоматичности: *a bad winner and a good loser* (худой мир лучше доброй ссоры) [16].

Понимание фразеологии в «широком» смысле, т.е. как науку, изучающую любые сочетания слов данного языка, является ведущим в отечественном языкознании и находит значительную поддержку у лингвистов (А.В. Кунин, В.П. Жуков и др.), по мнению которых устойчивыми и идиоматичными являются те словосочетания, которые не имеют точного структурно-семантического эквивалента.

При описании единиц фразеологии также нет общепринятого подхода. Наиболее разработанными признаются следующие подходы: 1) контекстуальный подход, при котором фразеологические единицы изучаются в условиях их реального речевого употребления (Н.Н. Амосова) [17; 18]; вариационный, т.е. подход к фразеологии как к системе с изучением реальных вариаций фразеологических единиц, которые наблюдаются в конкретных актах коммуникации в определенный хронологический период (В.Л. Архангельский) [19]; метод фразеологической идентификации, т.е. изучение фразеологических единиц в их речевом употреблении в различных контекстах, без чего специфика фразеологических единиц не может быть полностью выявлена и описана (А.В. Кунин) [20].

Большинство исследователей склоняются к мнению, что под фразеологической единицей следует понимать сочетание слов семантически монолитных, которым присущи раздельнооформленность, устойчивость и переосмысленность значения.

Таким образом, первым признаком фразеологизмов является «неодносоставность» (А.В. Кунин), заключающаяся в том, что минимально фразеологическая единица может быть выражена двумя лексемами. Неодносоставность свойственна всем единицам такого рода: *advocate of peace* (борец за мир), *all outer* (сторонник крайних мер), *carrot-and-stick policy* (политика кнута и пряника) и т.д.

Следующий признак, тесно связанный с неодносоставностью фразеологических единиц, это – раздельнооформленность: лексемы, являющиеся компонентами фразеологических оборотов, существуют в языке в изолированном виде, имеют собственное значение и пишутся раздельно: *to acquire behind close doors* – *to, acquire, behind, close, doors* (проходить за закрытыми дверями), *wild cat strike* – *wild, cat, strike* (незаконная забастовка).

Третьим признаком фразеологизма является его устойчивость. Несмотря на то, что имеются некоторые расхождения в определении понятия устойчивости у отдельных лингвистов (Н.Н. Амосова, В.Л. Архангельский, С.Н. Савицкая, И.А. Мельчук), все единодушны в том, что устойчивость – это постоянство, неизменность формы и значения фразеологизма: *to play politics*, а не *politics play to* (вести политическую игру), *to look after one's fence*, а не *to after one's look fence* (укреплять свои личные политические позиции).

Еще одним признаком фразеологической единицы является частичное или полное переосмысление ее компонентов. На переосмысление как обязательный признак указывают многие авторы, но наиболее полно этот признак исследован в работах А.В. Кунина и его последователей. В связи с понятиями первичной и вторичной фразеологизации, лингвист выделяет несколько видов переосмысления, переноса значения. При этом частичное переосмысление выражено в том, что некоторые компоненты имеют переносное значение, определенным образом влияющее на целостное значение фразеологизма: *to pay a visit* (навестить, нанести визит), *successful disengagement* (успешная оборона), *the bonds of friendship* (узы дружбы). При полном переосмыслении фразеологический оборот воспринимается как одно целое, независимо от значений компонентов в него входящих, важно лишь его глобальное значение, выражающее определенное понятие: *act of God* (стихийное бедствие), *big gun / bug / wheel* (влиятельный человек), *easy street* (политическая позиция, не доставляющая никаких хлопот и неприятностей политику, ее занявшему), *golden good-bye* (отставка), *jaw boning* (предупреждение с угрозами).

Некоторые исследователи, говоря о признаках фразеологических единиц, считают необходимым подчеркнуть их идиоматичность. Данный признак характеризуется, с одной стороны, как «грамматическая модель, лексическое наполнение которой на данном этапе развития языка ограничено небольшим числом лексико-фразеологических элементов», с другой, «как частая сочетаемость с другими словами в выражениях, которые не моделируются на основе общих грамматических образцов, но, тем не менее, становятся общепринятым способом передачи определенных идей, мыслей, понятий» [21]. А.В. Кунин, со своей стороны, под идиоматичностью понимает невыводимость целого значения из буквальных значений компонентов образца, представленного словосочетанием [22].

По мнению В.В. Федорова, номинативные фразеологические единицы прессы имеют признаки, характерные для всех фразеологизмов (которые перечислены выше) и служат средством обозначения общеупотребительных понятий из области политики, культурной, общественно-социальной, производственной и бытовой жизни общества и лишены какой-либо экспрессивности: *American Stock Exchange, currency issue, foreign-trade balance, Vice President*, etc. [23, с.47].

В.Н. Богуславский считает, что специфику политической фразеологии с точки зрения семантики составляют многочисленные группы фразеологических единиц, отражающие разные стороны политической жизни [24, с.119].

Того же мнения придерживается Ю.В. Шувалова и выделяет следующие наибольшие по количеству и частоте употребления группы фразеологических единиц политического характера:

1) фразеологические единицы, связанные с избирательной компанией:

а) методы ведения избирательной компании (шантаж, клевета, махинации и т.д.): *whispering campaign, fishing expedition, character assassin, still hunt, cemetery vote, smoke-filled room, dirty tricks, fat frying, gum shoe campaign, yellow fund*, etc.;

б) характеристика кандидатов: *favourite son, stalking*

horse, straw man, dark horse, backup candidate;

в) виды голосования, опросы общественного мнения: *straw vote, trial heat, depth polling, ambush interview, dope story, hot copy, hot potato*, etc.;

г) виды избирательных бюллетеней, типы списков кандидатов: *straight ticket, mixed ticket, kangaroo ticket, dream ticket, split ticket*, etc.;

д) характеристика штатов по их участию в голосовании: *doubtful state, banner state, close district, Solid South*;

е) настроение кандидатов: *presidential bee, candidate's disease, presidential fever*:

“Williams, a onetime linebacker for the Cleveland Browns, is married to Representative Maxine Waters of California, an African American who lent Clinton key early support during the campaign” (The New Republican, August 8, 1994);

2) фразеологические единицы, обозначающие доходы от политической деятельности: *pie counter, political plums*, etc.;

3) фразеологические единицы, характеризующие внешнюю политику государства и правительства: *big stick policy, gunboat diplomacy, carrot and stick policy, cold war, open door policy, shuttle diplomacy, kid-gloves policy, arm-twisting policy, balance of forces, dollar diplomacy, to saber the rattle, Salami technique*:

“When you walk into the crowded grocery store called Ost-Kost in the Prenzlauerberg section of East Berlin, you enter a cold war never-never land” (The New Republican, July 18-25, 1994)

или

“Many people, ..., have been appalled and disgusted by the policy of the United Nations in Bosnia, believing that the presence of both the Blue Helmets and the humanitarian relief workers has served as a big leaf for the refusal of the great powers to do anything to prevent the genocide of the Bosnian Muslims and the destruction of the Bosnian state” (The New Republican, July 18-25, 1994)

или

“The Japanese, for instance, correctly see Walter Mondale as a heavyweight diplomat...” (The New Republican, August 8, 1994);

4) фразеологические единицы, обозначающие население страны: *Middle America, Silent Majority, grass roots, Great Society, Forgotten American, Black belt*:

“Williams, a onetime linebacker for the Cleveland Browns, is married to Representative Maxine Waters of California, an African American who lent Clinton key early support during the campaign” (The New Republican, August 8, 1994);

5) фразеологические единицы, обозначающие политических деятелей:

а) ведущие политические деятели: *file leader, big gun, the Father of the Senate, backroom boys, bald eagle, advance man, living legend, merger maniac, political broker, swallow tail*;

б) рядовые члены партии: *wheel horse, party faithful, ward politician, peanut politician*;

в) побежденные политические деятели: *dead beat, lame duck, walking corpse*;

г) кандидаты, претендующие на пост президента и вице-президента: *front runner, running mate, heir apparent*:

“During the Nixon administration the president's lawyer, Herbert Kalmbach, came to be known in American embassies as a “big man” for his reported solicitations...” (The New Republican, August 8, 1994);

б) фразеологические единицы, обозначающие группы политических деятелей, оказывающих влияние на президента: *brain trust, think tank, power behind the throne, kitchen cabinet* [25, с.57-60].

Очень часто перечисленные выше группы политических фразеологизмов встречаются в заголовках газетных и журнальных статей: “The new democrat from cyberspace” (The New Republican, May 24, 1993); “The

repackaging of Reaganomics" (U.S. News & World Report, December 12, 1994); *"Open-door policy"* (U.S. News & World Report, April 21, 1997); *"Lifting the veil on 1993 confusion"* (The Daily Telegraph, November 2, 1992); *"Never mind who's President what about the snacks tax?"* (The Daily Telegraph, November 2, 1992) и многие другие.

При этом понимание и перевод заголовков (для не носителей английского языка), содержащих фразеологические обороты, представляет определенную трудность. Рассмотрим следующий заголовок *"Maastricht vote hanging by a thread"* (The Times, September 13, 1995). Для его адекватного понимания и перевода необходимо обратить внимание на несколько моментов: 1) *Maastricht* – город в Нидерландах, в котором был подписан договор об образовании единой Европы, 2) *vote* – в данном случае существительное «голосование», 3) *to hang by a thread* – висеть на волоске, подвергаться опасности, 4) заголовок является неполным предложением, в котором отсутствует вспомогательный глагол "be" времени Present Continuous. Учтявая все это, перевод данного предложения может звучать так: *"Голосование по Маастрихтскому соглашению висит на волоске"*.

Трудности при восприятии, распознавании и переводе фразеологизмов объясняются психолингвистикой наличием психолингвистического стереотипа, который не совпадает не только у носителей языка и изучающих язык в качестве иностранного, но даже у носителей одного и того же языка из-за несовпадения лингвистических средств выражения одного и того же понятия в разных языках. Не говоря уже о функционировании фразеологизмов в политическом дискурсе. Несмотря на отсутствие единого общепринятого определения политического дискурса в современной лингвистической литературе, исследователи политического дискурса в своих работах отмечают общую черту: основную задачу политика, которая заключается в оказании на аудиторию желаемого воздействия. Задача любого политического деятеля – призвать, убедить и привлечь аудиторию на свою сторону, заставить ее испытывать определенные чувства. Далее она может видоизменяться или дополняться в зависимости от ситуации общения и тематики [26, с. 207].

Таким образом, зная факторы, влияющие на восприятие и понимание студентами функционирования СМИ, особенности формирования фразеологического слоя английского языка, можно преодолеть трудности, возникающие у студентов-лингвистов при чтении, аудировании и переводе англоязычного политического дискурса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Смирнова Ю.Л. Политический эвфемизм как составляющая языка СМИ в предвыборных кампаниях демократических стран // Политическая лингвистика. 2010. № 4. С. 163-165.
2. Шевченко А.Ю. Дискурс-анализ политических медиа-текстов // Полис. Политические исследования. 2002. № 6. С. 18-23.
3. Иванян Е.П. Репрезентация семантики умолчания в современном русском дискурсе // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 1 (10). С. 33-35.
4. Плахова О.А. Вариативность как условие экспликации категории чудесного в сказочном дискурсе // Карельский научный журнал. 2014. № 2. С. 21-26.
5. Гайнулина Л.Ф., Леонтьева Л.С. Право на коммуникацию: должное и сущее // Актуальные проблемы экономики и права. 2013. № 4 (28). С. 217-225.
6. Дроздова Д.Р. Основные манипулятивные тактики в академическом дискурсе // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 1 (10). С. 28-30.
7. Поварова О.И. Медико-рекламный дискурс на немецком и русском языках // Самарский научный вестник. 2014. № 1 (6). С. 91-94.
8. Нелюбина Е.А., Амитрова М.В., Гусарова Ю.В. Языковые особенности интернет-дискурса // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4. С. 21-23.

9. Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. Ярцевой В.Н. М.: БРЭ, 2002. 709 с.

10. Константинова А.А. Современный американский политический дискурс: паремии в риторике Барака Обамы // Вестник Томского государственного университета. 2010. № 331. С. 7-13.

11. Солганик Г.Я. Лексика газеты, функциональный аспект. – М.: «Высшая школа», 1989.

12. Малявин Д.В., Латушкина М.С. Работа с газетой на английском языке в средней школе: пособие для учителя. М.: «Просвещение», 1987. 127с.

13. Nikitina Y. Genre-sense approach to teaching listening skills of students of faculty of foreign languages // English language learning and teaching: Theory and practice / Edited by Marina Zhadeyko. London. 2011. Pp. 65-78.

14. Никитина Ю.А. Лингводидактический потенциал аллюзии в англоязычном газетном дискурсе // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 3 (12). С. 23-26.

15. Романова Е.И. К вопросу о коммуникативно-прагматическом аспекте исследования фразеологии (на материале английского языка) // Теория и практика современных гуманитарных и естественных наук: сборник научных статей ежегодной межрегиональной научно-практической конференции. Петропавловск-Камчатский. 2014. С.66-73.

16. Жуков В.П. Лексикографическая разработка фразеологизмов // Иностранные языки в школе. М., 1985. № 6. С.23-25.

17. Амосова Н.Н. Основы английской фразеологии. Л.: ЛГУ, 1984. 208с.

18. Амосова Н.Н. Современное состояние и перспективы фразеологии // Вопросы языковедения. М., 1966. № 3. С.15-19.

19. Архангельский В.Л. Хронологический период коммуникации // Вопросы языкознания. Вып. 5. М., 1989. № 4. С.29-35.

20. Кунин А.В. Фразеология современного английского языка. М.: «Международные отношения», 1977. 288с.

21. Жуков В.П. Лексикографическая разработка фразеологизмов // Иностранные языки в школе. М., 1985. № 6. С.23-25.

22. Кунин А.В. Фразеология современного английского языка. М.: «Международные отношения», 1977. 288с.

23. Федоров В.В. Формирование и развитие фразеологического фонда передовой газетной статьи: (На материале американской прессы 1970-1990-х гг.): автореф. дис. канд. филол. наук: 10.02.04 / Федоров Виталий Викторович. Нижний Новгород, 1998. 19 с.

24. Богуславский В.Н. Семантико-стилистические группы в языке газеты. – Харьков, 1997. – 329с.

25. Шувалова Ю.В. Политическая фразеология в американском варианте английского языка: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Шувалова Юлия Вячеславовна. М., 1987. 200 с.

26. Фомина Т.Д. Политический дискурс как разновидность ораторской речи. Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2010 № 10. С. 207-210.

27. The Daily Telegraph (November 2, 1992).

28. The New Republican (May 24, 1993; July 18-25, 1994; August 8, 1994).

29. U.S. News & World Report (December 12, 1994; April 21, 1997).

УДК 378.09

ХАРАКТЕРИСТИКА ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КУРСАНТОВ ВУЗОВ ФСИН РОССИИ

© 2016

Улендеева Наталия Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Управление и информационно-техническое обеспечение деятельности уголовно-исполнительной системы»
Озерский Сергей Владимирович, кандидат физико-математических наук, доцент, доцент кафедры «Управление и информационно-техническое обеспечение деятельности уголовно-исполнительной системы»
Самарский юридический институт ФСИН России
(443022, Россия, Самара, улица Рылъская, 24В, e-mail: sozersky@mail.ru)

Аннотация. Формирование информационно-коммуникационной готовности курсантов ведомственных вузов наиболее эффективно в рамках структурной модели, спроектированной в образовательном учреждении информационно-ориентированной учебно-образовательной среды, обеспечивающей решение профессиональных задач в подготовке будущих офицеров федеральной службы исполнения наказаний. Под информационно-коммуникационной готовностью к профессиональной деятельности курсантов вузов ФСИН России понимается интегративное качество его личности, проявляющееся в способности и готовности работать с различными источниками информации, информационными ресурсами и технологиями, применять основные методы, способы и средства получения, хранения, поиска, систематизации, обработки и передачи информации, которые приобретены в процессе обучения и социализации и ориентированы на самостоятельное, успешное участие в информационно-аналитической профессиональной деятельности. Успех процесса формирования информационно-коммуникационной готовности к профессиональной деятельности зависит от педагогических условий, в которых осуществляется процесс обучения. В настоящее время пенитенциарной системе требуется не просто сотрудник, а высокопрофессиональный специалист, владеющий технологиями информационно-аналитической деятельности и соответствующими профессиональными компетенциями. Изначальное формирование готовности к любой деятельности необходимо для успешного выполнения этой деятельности. Мотивированное стремление к успешной профессиональной деятельности можно рассматривать как профессионально и лично значимое качество будущего сотрудника ФСИН, как знания и умения в конкретной области. Процесс информационно-коммуникационной готовности к профессиональной деятельности – это целенаправленный процесс, в результате которого происходит овладение курсантом представлениями о своей будущей профессиональной деятельности в части применения информационных технологий и программного обеспечения. Главным субъектом информационно-аналитической деятельности курсанта является учебно-образовательный процесс и самостоятельная деятельность в процессе научно-исследовательской деятельности. Для оценки сформированности информационно-коммуникационной готовности курсантов ведомственных вузов к профессиональной деятельности выступает содержание информационно-аналитической деятельности в зависимости от уровня овладения: базовый, продвинутый и повышенный.

Ключевые слова: образование, курсанты, информационно-коммуникационная готовность, профессиональная деятельность, высшее образование, уголовно-исполнительная система, информационные технологии, структурная модель обучения, педагогические условия, информационно-аналитическая деятельность, уровни сформированности.

CHARACTERISTICS OF INFORMATION AND COMMUNICATION READINESS FOR PROFESSIONAL WORK CADETS OF HIGH SCHOOLS FSIN RUSSIA

© 2016

Ulendeeva Natalia Ivanovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor, associate professor of the department of « Management and Information Technology activities of the penitentiary system»
Ozersk Sergei Vladimirovich, candidate of physical and mathematical sciences, associate professor, associate professor of the department of « Management and Information Technology activities of the penitentiary system»
Samara Law Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia
(443022, Russia, Samara, ul. Rylskaya 24, e-mail: sozersky@mail.ru)

Abstract. Formation of information-communication readiness of cadets departmental universities more effectively within the framework of the structural model, designed in an educational institution information-oriented teaching and learning environment, providing professional solution of problems in the preparation of the future officers of the Federal Penitentiary Service. Under the information and communications readiness for professional activity of cadets of high schools FSIN Russia understood integrative quality of his personality, which manifests itself in the ability and willingness to work with the various sources of information, information resources and technologies to apply the basic techniques, ways and means of obtaining, storing, retrieving, organizing, processing and transmission of information, which have been acquired in the process of learning and socialization and are focused on independent, successful participation in the information and analytical professional activity. The success of the process of formation of information-communication readiness for professional activities depends on the teaching environment in which the learning process. Currently, the prison system is required not just an employee, and a highly skilled, owning technologies of information and analytical activities and the relevant professional competence. The initial formation of readiness for any activities necessary for the successful implementation of these activities. A reasoned pursuit of a successful career can be seen as significant professional and personal qualities of the future employee FSIN as knowledge and skills in a particular area. The process of information-switching readiness for professional work - a purposeful process, which results in the mastery of a student of ideas about their future professional activity in terms of the use of information technology and software. The main subject of the information and analytical activities of the cadet is a teaching and learning process and independent activity in the process of scientific research. To assess the formation of information and communication readiness of departmental high schools students for professional work in favor of information content and analytical activities, depending on the mastery of levels: basic, advanced and higher.

Keywords: education, students, information and communications readiness, professional activity, higher education, the correctional system, information technology, structural model of education, pedagogical conditions of information-analytical activity, levels of formation.

На современном этапе развития уголовно-исполнительной системы стремительно увеличивается информационная составляющая специализированных техни-

ческих средств, используемых для исполнения наказания, принципиально новых видов оружия и техники, постоянное управление потоками профессионально

важной информации, ее количественные и качественные изменения свидетельствуют об интенсификации процессов обновления и усложнения ведомственной профессиональной информационной среды. Информационные и коммуникационные технологии являются неотъемлемой частью профессиональной деятельности современного специалиста пенитенциарной системы. Потребность общества и государства в высококвалифицированных специалистах, владеющих информационно-коммуникационными технологиями (ИКТ), существенно изменяют требования к профессиональной подготовке курсантов ведомственного вуза.

Анализ социального заказа на подготовку офицеров для службы исполнения наказаний позволил в структуре профессиональной подготовки курсантов ведомственного вуза выделить информационно-коммуникационную составляющую - как обязательную составляющую образовательного процесса, направленную на подготовку специалистов, способных эффективно применять средства ИКТ в сфере профессиональной деятельности. Современный сотрудник ФСИН России должен обладать способностью работать с различными источниками информации, информационными ресурсами и технологиями, применять основные методы, способы и средства получения, хранения, поиска, систематизации, обработки и передачи информации; способностью соблюдать в профессиональной деятельности требования нормативных правовых актов в области защиты государственной тайны и информационной безопасности, обеспечивать соблюдение режима секретности; способностью применять методы проведения прикладных научных исследований, анализа и обработки их результатов; способностью обобщать и формулировать выводы по теме исследования, готовить отчеты, публикации по результатам выполненных исследований [1].

В настоящее время существуют несколько определенных понятия «информационно-коммуникационная готовность» курсантов и студентов к профессиональной деятельности в ведомственном вузе.

По мнению Шибановой В. А., «информационно-коммуникационная готовность курсанта военного вуза к профессиональной деятельности рассматривается как целостное, устойчивое, но сохраняющее способность к изменению и развитию, свойство личности будущего офицера, характеризующееся владением им специальными знаниями; умениями и навыками использования средств информационных и коммуникационных технологий, соответствующими уровню профессиональной квалификации, способствующей эффективному их применению при решении практических задач управления войсками и оружием в боевой обстановке и в повседневной деятельности» [2, с.11]

Шмелева С. В. рассматривает «информационно-коммуникационную готовность студентов к профессионально-правовой деятельности как интегративное свойство их профессиональной подготовки в целом, представленное в виде модели целей обучения специалистов» [3, с. 11]. По мнению автора, информационно-коммуникационная готовность к профессиональной деятельности, формируется средствами фундаментальных информационно-компьютерных и информационно-правовых дисциплин, таких как «Информатика и математика», «Концепции современного естествознания», «Справочные компьютерные правовые системы» и «Правовая информатика», «Информационное право Российской Федерации» и «Компьютерное и телекоммуникационное право». В структуре информационно-коммуникационной готовности целесообразно выделить как системообразующую психическую составляющую в виде готовности к аналитической деятельности, что отличает исследуемую структуру от других структур готовности к профессиональной деятельности, в том числе к юридической. Для этого образовательный процесс в вузе представить во взаимосвязи трех блоков: содержа-

ния электронных дидактических материалов, программно-информационного ресурса и интеллектуально-информационных развивающих технологий.

Таким образом, автор исследования информационно-коммуникационную готовность к профессиональной деятельности связывает с необходимостью формирования аналитической компетентности в юридической профессиональной деятельности.

Аналитическая компетентность специалистов рассматривается в трудах многих ученых [4-12]. Так в работе [13, с. 9] «аналитическая компетентность выпускника ВУЗа – юриста», рассматривается как интегральное качество его личности, проявляющееся в способности и готовности ее к аналитической профессиональной деятельности в юридической сфере, основанное на знаниях и опыте, которые приобретены в процессе обучения и социализации и ориентированы на самостоятельное, успешное участие в этой аналитической профессиональной деятельности».

Однако Никитина Е. О. считает, что на современном этапе развития общества «сотрудник органов внутренних дел (ОВД) должен быть способен использовать на практике информационные технологии, которые являются условием эффективной борьбы с высокотехнологической преступностью» [14, с. 4]. Одним из важнейших компонентов общей культуры сотрудника ОВД, автор называет информационную культуру сотрудника, которая «переплетается с его профессиональной культурой» [14, с.5]. Формирование информационной культуры сотрудника ОВД сводится к формированию компьютерной грамотности, обеспечивает формирование личности, способного ориентироваться в условиях постоянного изменения законодательства, многократного прироста информации, значимой для правоохранительных целей и актуальной для решения практических задач.

Особенности современного информационного общества являются, по мнению Самойлова Е. А., «изменчивость, глобальные противоречия, обилие потоков информации, которые требуют от личности интеллектуальных качеств, позволяющих самостоятельно перерабатывать информацию, решать проблемы, конструктивно взаимодействовать с партнерами в неоднородном коллективе» [15, с. 3]. Таким образом, переработка информации – это интеллектуальное качество личности.

Обобщая данные и другие определения, можно утверждать следующее:

- 1) «информационно-коммуникационную готовность к профессиональной деятельности» является готовностью к профессиональной деятельности курсанта ведомственного вуза и входит в её структуру;
- 2) «информационно-коммуникационная готовность к профессиональной деятельности» является интегративным свойством личности курсанта и характеризуется владением им специальными знаниями, умениями и навыками использования средств информационных и коммуникационных технологий;
- 3) содержание и структура «информационно-коммуникационную готовность к профессиональной деятельности» связаны с особенностями информационно-аналитической деятельности и образовательно-квалификационными требованиями к юридическим кадрам.

Исходя из этого, дадим авторскую интерпретацию определения «информационно-коммуникационной готовности к профессиональной деятельности курсантов вузов ФСИН России». Под ней будет пониматься интегративное качество личности курсанта, проявляющееся в способности и готовности работать с различными источниками информации, информационными ресурсами и технологиями, применять основные методы, способы и средства получения, хранения, поиска, систематизации, обработки и передачи информации, которые приобретены в процессе обучения и социализации и ориентированы на самостоятельное, успешное участие в информационно-аналитической профессиональной деятельности.

Успех процесса формирования информационно-коммуникационной готовности к профессиональной деятельности зависит от структурной модели формирования информационно-коммуникационной готовности и педагогических условий, в которых осуществляется процесс обучения.

В работе [3, с. 12] эффективное развитие информационно-коммуникационной готовности студентов к профессиональной деятельности обуславливает «система профориентированных функций процесса обучения в составе когнитивно-правовой, социально-коммуникативной и этико-мировоззренческой компонентов в процессе усвоения содержания фундаментальных информационно-компьютерных и информационно-правовых дисциплин».

Модель формирования информационно-коммуникационной готовности курсантов к профессиональной деятельности состоит из взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов: целеполагающего, организационно-содержательного и диагностико-результативного [2, с. 12].

Так структурный план аналитической компетентности в исследовании Секлетова А. В. [13, с. 9] представляет собой целостное единство компонентов: - когнитивного компонента, включающего знания, необходимые для профессиональной аналитической деятельности; - операционного компонента, включающего умения, навыки, способы профессиональной аналитической деятельности; - личностного компонента, включающего мотивационную составляющую (стремление, готовность к профессиональной аналитической деятельности); ценностно-смысловую составляющую (направленность личности, отношение к содержанию профессиональной аналитической деятельности и ответственность за ее результаты); индивидуально-психологическую составляющую (индивидуальные способности, личностные качества). Разработанная автором структурно-функциональная модель формирования аналитической компетентности юридических кадров в процессе профессиональной подготовки в ВУЗе состоит из следующих структурно-функциональных составляющих (блоков): - целевого; - содержательно-организационного; - процессуального; - контрольно-результативного.

Структура информационной культуры в работе [14, с. 11] представлена следующими компонентами: когнитивный компонент; мотивационно-ценностный компонент; действенно-практический компонент.

Следовательно, для эффективного формирования информационно-коммуникационной готовности к профессиональной деятельности в образовательном процессе ведомственных вузов должна быть разработана и применяться система взаимосвязанных блоков и компонентов.

Для обоснования педагогических условий, которые будут способствовать формированию информационно-коммуникационной готовности к профессиональной деятельности, необходимо уточнить, что понимается под таковыми. В литературе приводятся разные трактовки этого понятия.

В философском энциклопедическом словаре [16] понятие «условие» трактуется следующим образом: 1) как среда, в которой пребывают и без которой не могут существовать; 2) как обстановка, в которой что-либо происходит.

И в первом, и во втором значениях общим является то, что условия – это категория отношения объекта с окружающим миром, без которого он существовать не может.

В научной литературе выделяются разные условия успешного формирования информационно-коммуникационной готовности к профессиональной деятельности курсантов и студентов. Так, Шибанова В. А. формулирует четыре группы условий [2, с.6]: создание у курсантов установок на активную самостоятельную познавательную деятельность по использованию информационных и

коммуникационных технологий, исходя из ценности выполняемых ею функций: гностической, интегративной, прогностической, регулятивной и ценностно-ориентировочной, обеспечивающей целенаправленный характер формирования информационно-коммуникационной готовности курсантов к профессиональной деятельности; организацию педагогического процесса на основе осуществления интеграционных взаимосвязей в ходе преподавания информатики, дисциплин предметной подготовки, спецкурса «Компьютерное моделирование», самостоятельной и военно-научной работы обучающихся, что обеспечивает непрерывность формирования информационно-коммуникационной готовности курсантов и позволяет обобщить и активизировать базовые знания и умения обучающихся как основы их успешной предстоящей профессиональной деятельности; автоматизированный мониторинг формирования информационно-коммуникационной готовности курсантов к профессиональной деятельности, позволяющий повысить качество управленческих решений, принимаемых субъектами всех уровней управления на основе оперативной, научно-обоснованной информации о ходе процесса и его результатах; повышение подготовленности преподавательского и командного составов к использованию информационных и коммуникационных технологий в образовательном процессе военного вуза посредством разработки и реализации программы, построенной на принципах многокомпонентности, модульности, интегративности, распределенности, адаптивности.

С.В. Шмелева добавляет к названным условиям требование введения информационно-образовательной развивающей среды в единстве трех ее блоков - содержания электронных дидактических материалов, программно-информационного ресурса и интеллектуально-информационных развивающих технологий [3]. Такое требование согласовано со следующей закономерностью процесса учения (Л. А. Редуш [17] и А. И. Раев [18]: «Успех формирования действия зависит от степени сформированности его операций».

В своем исследовании Е. О. Никитина отмечает следующие педагогические условия [14, с. 12]: наличие и развитие информационно-образовательной среды; диагностика наличия информационных барьеров у курсантов и их преодоление; введение в учебные планы дисциплин, направленных на развитие информационной культуры курсанта; обладание преподавателями высокой информационной культурой.

Для формирования информационно-коммуникационной готовности мы предлагаем в своем исследовании использовать следующую классификацию педагогических условий [19-23]:

- содержания учебного материала: разный учебный материал по-разному способствует успешному формированию информационно-коммуникационной готовности;

- позиции курсанта в учебном процессе (курсант должен быть преимущественно субъектом этого процесса);

- организационно-педагогических, дидактических и психолого-педагогических условий, в которых осуществляется процесс обучения (разработка программ формирования информационно-коммуникационной готовности на дисциплинах базового и профессионального цикла (Информатика и информационные технологии в профессиональной деятельности, Правовая статистика, Информационная безопасность, Делопроизводство и режим секретности); отбор учебного материала, наиболее благоприятного для формирования информационно-коммуникационной готовности; анализ и выбор методических комплексов, соответствующих поставленной цели обучения; разработка диагностических материалов для мониторинга формирования информационно-коммуникационной готовности;

- формирование информационного образовательного пространства и широкое использование информацион-

ных технологий (применение в учебном процессе компьютерных программ, обучающих систем, интеллектуальных экспертных систем, телекоммуникационных систем, реализующих электронную почту, телеконференции и т.д. [24, с. 88]);

- профессионально – личностных компетентностей преподавателя (обучение может осуществлять преподаватель, который грамотен, владеет информационно-коммуникационными технологиями, достаточно эмоциональный, владеющий вариативными методиками обучения и т. п., т. е. преподаватель должен быть мастером педагогического труда).

Соблюдение названных условий обеспечивает реализацию деятельностного подхода в обучении, учет психологических и дидактических закономерностей процесса обучения.

Для оценки сформированности информационно-коммуникационной готовности к профессиональной деятельности в научно-методической литературе предлагаются различные уровни.

Сформированность информационной культуры (ИК) характеризуется следующими уровнями [14, с.12]: 1 уровень - информационная грамотность – низкий; 2 уровень – профессиональная информационная компетентность – средний; 3 уровень – профессиональная информационная культура – высокий.

В качестве уровней сформированности ИК готовности В. А. Шибановой выделены уровни: репродуктивный, продуктивный, поисковый, творческий [2, с. 16].

С. В. Шмелева выделяет три качественно различных уровня, описанных с учетом предметного содержания когнитивных этапов исследуемого процесса -общенаучного, ориентировочно-правового и информационно правового. Автор, рассмотрев аналитический аспект в информационно-коммуникационной готовности в структуре явления (ситуации) изучаемой студентом профессиональной действительности, выявляет следующие уровни эмпирического познания, совершаемого юристом: 1) уровень дифференциации явления (ситуации); 2) уровень моделирования; 3) уровень мысленного эксперимента (варьирование ситуации); 4) уровень предсказания; 5) уровень объяснения [3, с. 15].

Изучив исследование по оценке сформированности информационно-коммуникационной готовности к профессиональной деятельности курсантов, можно предложить уровни для оценивания ИК готовности курсантов ведомственных вузов ФСИН России в зависимости от содержания информационно-аналитической профессиональной деятельности.

1 уровень – Базовый – знание нормативных требований, предъявляемых к информации; методов, способов и средств получения, хранения, поиска, систематизации, обработки и передачи и защиты компьютерной информации; умение применять современные информационные технологии для поиска и обработки правовой информации, оформления юридических документов и проведения статистического анализа информации; владение навыками сбора и компьютерной обработки текстовой, графической, числовой, аудио- и видеoinформации; приёмами работы с информационно-поисковыми и информационно-справочными системами и базами данных, используемыми в юридической деятельности;

2 уровень – Продвинутой – знание современных тенденций развития и применения информационных технологий в юридической деятельности; умение обобщать информацию, выполнять работу с использованием информационных технологий, структурировать и форматировать информацию; владение навыками профессиональной деятельности в области статистической обработки данных и интерпретации полученных результатов, навыками сбора и обработки информации, имеющей значение для реализации правовых норм в соответствующих сферах служебной деятельности, навыками сбора и компьютерной обработки текстовой, графиче-

ской, числовой, аудио- и видеoinформации;

3 уровень – Повышенный – знание закономерностей создания и функционирования информационных процессов в правовой и социально-экономической сфере; умение делать обобщение о процессах, протекающих в социально-правовой сфере на основе предоставленных эмпирических данных; самостоятельно предлагать новые направления использования информационных технологий в служебной деятельности, правильно выбирать критерий для проверки статистической гипотезы и осуществлять его реализацию с помощью табличного процессора MS Excel; самостоятельно предлагать новые направления использования информационных технологий в юридической деятельности, применять современные информационные технологии для поиска и обработки правовой, экономической, социально-гуманитарной и ведомственной информации, оформления юридических документов и проведения статистического анализа информации; управлять работой компьютера, решать с использованием компьютерной техники различные служебные задачи; владеть технологией работы со специализированным программным обеспечением ПТК АКУС и программными комплексами СЭМПЛ и СЭМПЛ-2 используемыми в профессиональной деятельности, уметь организовать рабочее место при использовании систем АРМ.

Итак, в данной статье проанализированы основные определения информационно-коммуникационной готовности к профессиональной деятельности. На основе анализа выбранных понятий сформулирована авторская интерпретация изучаемого понятия. Успешность формирования информационно-коммуникационной готовности к профессиональной деятельности курсантов и слушателей требует создания в процессе обучения следующих условий: определение структуры и состава информационно-коммуникационной готовности к профессиональной деятельности; разработку учебного материала в соответствии с операционным составом формируемых информационно-коммуникационных действий; изучение учебного материала строится с позиций деятельностного подхода; учет психолого-педагогических закономерностей процесса учения во взаимосвязи с теорией поэтапного формирования действий; выбор оптимального способа управления учебной деятельностью курсантов и слушателей (разработка специальной системы вопросов к заданиям, направленные на выполнение действий, содержащих отдельные операции или полный набор операций из состава формируемого информационно-аналитического действия); налажена обратная связь: разработаны и используются средства пооперационного и итогового контроля; для каждого курсанта подобраны задания в соответствии с его уровнем развития и личностными особенностями; сформировано информационное образовательное пространство ведомственного вуза с предоставлением возможности работы с использованием информационных технологий.

Вместе с тем, исследование имеет дальнейшие перспективы: целесообразно разработать критерии уровней сформированности информационно-коммуникационной готовности к профессиональной деятельности, выявить характер внутрисистемной взаимосвязи отдельных компонентов информационно-аналитической деятельности будущих сотрудников уголовно-исполнительной системы и с этих позиций оптимизировать учебный процесс.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 14 января 2011 № 20 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки (специальности) 031001 Правоохранительная деятельность (Квалификация (степень) «специалист»)» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://fgosvo.ru> (дата обращения 12.07.2016).

2. Шибанова В.А. Формирование информационно-коммуникационной готовности курсантов к профессиональной деятельности в образовательном процессе военного вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2010. 47 с.
3. Шмелева С.В. Информационно-коммуникационная готовность студентов к профессиональной деятельности: автореф. дис. ... док. пед. наук. Калининград, 2004. 36 с.
4. Коростелев А.А. Современные подходы к моделированию технологии аналитической деятельности // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2013. № 1 (23). С. 334-337.
5. Ярыгин О.Н., Рябова В.М. Неявное знание как компонент компетентности в аналитической деятельности // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 4. С. 131-134.
6. Коростелев А.А. Аналитическая деятельность управления: теоретический аспект // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Экономика и управление. 2012. № 2. С. 35-39.
7. Коновалова Е.Ю. Особенности лексического использования табличной формализации в аналитической деятельности // Вестник Бурятского государственного университета. 2013. № 1. С. 103-106.
8. Коростелев А.А., Полторецкий Д.А. Автоматизированные информационно-аналитические системы в аналитической деятельности управления // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2012. № 1. С. 38-41.
9. Коваль Н.Н. Аналитическая деятельность: планирование на основе ТАРРОС «Landrail» // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4. С. 73-77.
10. Доница И.А. Информационно-аналитический компонент маркетинговой компетентности руководителей образовательных организаций // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 1. С. 48-50.
11. Коваль Н.Н. Аналитическая деятельность: «пирамида целей» на основе ТАРРОС «Landrail» // Карельский научный журнал. 2014. № 2. С. 38-42.
12. Коростелев А.А., Комар Т.В. Управление информационными потоками в аналитической деятельности // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2012. № 1. С. 42-45.
13. Секлетов А.В. Формирование аналитической компетентности юридических кадров в процессе профессиональной подготовки: дис. ... канд. пед. наук. Самара, 2015. 205 с.
14. Никитина Е.О. Педагогические условия развития информационной культуры курсантов образовательных вузов МВД России: дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2015. 240 с.
15. Самойлов Е.А. Управление интеллектуальным развитием учащихся физико-математических классов при обучении физике: автореф. дис. ... док. пед. наук. Москва, 2013. 46 с.
16. Философский энциклопедический словарь / Е.Ф. Губский, Г.В. Кораблева, В.А. Лутченко. М., 2000. 420 с.
17. Регуш Л.А. Практикум по наблюдению и наблюдательности. СПб.: Питер, 2001. 216 с.
18. Раев А.И. Проблема развития познавательных способностей. Л.: ЛГУ, 1983. 120 с.
19. Улендеева Н.И. Технология формирования интегративных дидактических умений в профессиональной подготовке будущего учителя начальных классов: дис. ... канд. пед. наук. Самара, 2010. 189 с.
20. Набатова Л.Б., Мазилина Н.А. Педагогические условия формирования методической компетентности педагога профессиональной школы в условиях внедрения ФГОС // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 2. № 6 (28). С. 133-138.
21. Ярыгина Н.А., Залалетдинов А.Р. Психолого-педагогические условия формирования исследовательской компетенции в вузе как фундаментальная АНИ: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4(17)
- основа повышения качества образования магистров // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 4 (13). С. 124-126.
22. Шамина Н.П. Анализ психолого-педагогических условий развития профессиональной компетентности будущих педагогов в современных исследованиях // Самарский научный вестник. 2014. № 2 (7). С. 132-135.
23. Барановская Л.В. Проектирование профессионально-педагогических условий внедрения лично-ориентированного подхода в профессиональной подготовке будущих офицеров управления тактического уровня // Карельский научный журнал. 2013. № 1. С. 5-8.
24. Озерский С.В. Информатизация образования – неотъемлемая часть формирования информационного общества. Вестник Самарского юридического института. 2013. № 1 (9). С.87-90.

УДК 378

ФОРМИРОВАНИЕ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ: ЭФФЕКТИВНЫЕ ПОДХОДЫ

© 2016

Панасюк Клара Абдулганиевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
«Автоматизированные системы обработки информации и управления»

Оренбургский государственный аграрный университет

(460014, Россия, Оренбург, ул. Челюскинцев, 18 E-mail: panasyk-ka@yandex.ru)

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования научно-исследовательских умений студентов на основе задачного подхода, который, в свою очередь, нуждается в дальнейшем развитии как методологического основания профессионального образования. На основе анализа литературных источников (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, К.К. Платонов, А.А. Вербицкий, Л.Л. Гурова, Н.А. Менчинская и др.) показано, что задачный подход должен включать понятийный аппарат (задача, цель, ситуация, проблемы и др.), классификацию задач, описание, структуру и решение информационных задач. Эти вопросы рассмотрены в связи с актуальной проблемой формирования научно-исследовательских умений студента в процессе обучения. В статье отмечено непосредственное влияние деятельности на формирование их характеристик. Описана информационная задача в соответствии с представленной классификацией. Представлены этапы решения информационных задач, структура процесса их решения и содержание этапов в соответствии с формируемыми умениями. Исследование показывает, что задачный подход может быть основой в методологии формирования научно-исследовательских умений студентов.

Ключевые слова: образование, студент, задачный подход, научно-исследовательские умения, задача, цель, проблемная ситуация, деятельность, информационная задача, учебная деятельность, структура процесса решения информационных задач, организация учебного процесса.

FORMATION OF SCIENTIFIC-RESEARCH ABILITIES: EFFECTIVE APPROACHES

© 2016

Panasyuk Klara Abduganievna, candidate of pedagogical sciences, associate Professor
of Department of Automated systems of information processing and management

Orenburg state agrarian University

(460014, Russia, Orenburg, Chelyuskintsev St., 18, E-mail: panasyk-ka@yandex.ru)

Abstract. The article is devoted to the problem of formation of scientific-research abilities of students based on approach of task, which, in turn, needs to be further developed as a methodological basis of professional education. On the basis of the analysis of references (A. N. Leontyev, S. L. Rubenstein, K. K. Platonov, A. A. Verbitsky, L. L. Gurova, N. A. Menchinskaya, etc.) it is shown that approach of task shall include a conceptual framework (a task, the purpose, a situation, problems, etc.), classification of tasks, the description, structure and the solution of information tasks. These questions dealt with the actual problem of formation of scientific-research abilities of the student in the learning process. The article pointed out the direct impact of activities on the formation of their characteristics. Information task according to the provided classification is described. Stages of the solution of information tasks, structure of process of their decision and content of stages according to the created abilities are provided. The research shows that approach of task can be a basis in methodology of forming of scientific-research abilities of students.

Keywords: education, student, task approach, scientific-research abilities, task, goal, problem situation, activity, information task, learning activities, structure of the process of solving information tasks, organization of the educational process.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. В современных условиях информатизации, открытости российского общества и экономического подъема научно-исследовательская деятельность становится актуальной. Поэтому важно уделять внимание подходам, позволяющим эффективно формировать научно-исследовательские умения.

К умениям научно-исследовательской деятельности относятся: умение анализировать научное знание; умение выявлять противоречие, формулировать цель и гипотезу, умение проверить последнюю. Деятельность, как подчеркивается в научно-педагогической литературе, - это специфически - человеческий способ отношения к окружающему миру, содержание которого составляет его целесообразное изменение и преобразование в интересах людей... Деятельность включает в себя цель, средства, результат и сам процесс [1, с.8]. Обобщенно состав деятельности может быть ассоциирован с процессом решения задачи. Поэтому предположим, что решение задач становится неотъемлемой частью, средством формирования научно-исследовательских умений, в частности - научно-исследовательских умений студента.

В педагогической науке задачный подход (без явного его описания) применяется со времен ее становления. Принципы подхода позволяют решать противоречия, возникающие в процессе обучения. Поэтому, с нашей точки зрения, он может рассматриваться как методологическое основание для формирования научно-исследовательских умений, требующий дальнейшего исследования и развития.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на

которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Анализ литературных источников (Н.А. Алексеев, Г.А. Балл, Г.С. Костюк, А.М. Новиков, Н.Ю. Посталюк, В.В. Сериков, В.М. Симонов и др.) показывает, что задачный подход включает понятийный аппарат (задача, ситуация, проблемы и др.), теории учебных задач, классификации задач, задачные системы обучения, технологии задачного обучения. Эти вопросы мы рассматриваем в связи с проблемой формирования научно-исследовательских умений студента, не нашедших отражения в педагогических исследованиях.

Рассмотрим понятие «задача» в представлении некоторых ученых и ряда источников. А.Н. Леонтьев считает, что задача – это «цель, данная в определенных условиях» [2, с. 249]. С.Л. Рубинштейн под задачей понимает цель для мыслительной деятельности индивида, соотносительную с условиями, которыми она задана [3, с. 369]. А.К.К. Платонов определяет задачу как цель, поставленную в конкретных условиях, требующую исполнения решения [4, с. 39]. Л.Л. Гурова отмечает, что задача – это «цель деятельности, при постановке которой субъект не располагает всеми необходимыми для ее достижения средствами» [5, с. 8]. Д.Н. Богоявленский и Н.А. Менчинская считают, что задача выступает, прежде всего, как средство формирования понятий и развитие мышления, а также в процессе решения задач «происходит органическое слияние усвоенного знания и практического действия» [6, с. 8]. В словаре – справочнике определение понятия «задача» дается как: 1) задача - отраженная в сознании проблемная ситуация и условия, которые необходимы и достаточны для ее разрешения наличными средствами, знаниями и опытом; 2) задача

- одна из форм проектирования содержания обучения [7]. В статье «Активное обучение в высшей школе...» А.А. Вербицкий пишет: «Задача - это знаковая модель какой-то прошлой проблемной ситуации, встречавшейся в практическом или исследовательском опыте людей. Когда в этой ситуации выделяются объективные компоненты (условия), преобразование которых по заранее определенной процедуре (способу, алгоритму) приводит к новому, искомому соотношению, она превращается в задачу» [8].

Понятие «задача» непосредственно связывается с понятием элемента сознательной деятельности человека - «цель» (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, К.К. Платонов), что для нашего исследования является важным аргументом. Г.А. Балл, Л.М. Фридман рассматривают задачи как системы, обладающие определенной структурой и свойствами [9]. Иногда в структуре задачи выделяют предметную область (класс фиксированных объектов, процессов, понятий, отнесенных к какой-то области знаний). Отношения, связывающие объекты предметной области (их чаще определяют как условия задачи), требования (указания цели решения задачи) [10].

Ссылаясь на определения А.Н. Леонтьева, А.А. Вербицкий считает, что «на психологическом языке цель представляет собой «субъективный образ будущего результата, которого нет и не может быть в голове обучающегося, когда он приступает к решению задачи. Единственно, что ему остается, так это вспомнить заранее данный преподавателем алгоритм решения». В подобных ситуациях ученый предполагает три психологически разных варианта действий студента или слушателя. Остановимся более подробно на их характеристике.

«1. Цель задается преподавателем авторитарно в форме требования найти искомое задачи при данных условиях. Получение положительного подкрепления (одобрения, похвалы, отметки) за выполнение этого требования, а отнюдь не нахождение искомого выступает для обучающегося реальной целью. Но если он не помнит способ решения, это требование не будет принято к исполнению, задача не будет решена.

2. Цель задается тем же способом, но человек принимает задачу к решению и, припоминая алгоритм, находит ее искомое.

3. Цель порождается в ходе самостоятельного анализа обучающимся проблемной ситуации и превращения ее в задачу, выступая теперь как его собственный осознанный образ предвосхищаемого результата.» (А.А. Вербицкий).

По нашему мнению, в первых двух случаях студент выступает объектом педагогического управления. В последнем случае задача наполняется личностным смыслом: студент выступает субъектом собственного активного целого образования и целого осуществления. Здесь важно, чтобы уровень подготовки студента был такой, что проблемная ситуация воспринималась бы им как задача.

Представленный нами обзор исследований показывает, что задачу определяют через цель, проблемную ситуацию, условия, а также систему информации о каком-то явлении, объекте, процессе. Задача, по нашему определению, - это модель конкретной проблемной ситуации, содержащая данные и условия, необходимые для ее разрешения имеющимися средствами, знанием и опытом данного человека. Задачу можно представить в виде простых заданий, требующих простых действий, которые в совокупности, приведут к ее решению. Задание отличается от задачи лишь менее строгой логической структурой словесной формулировки, а сходны они в части требования ответить на вопрос, выполнить какое-то упражнение, доказать или опровергнуть что-то по известной процедуре. В случае и задачи, и задания студенту нужно владеть определенной информацией и правильно ее применять.

Формирование целей статьи (постановка задания).

В процессе решения задач развивается логическое мышление, относящееся к интеллектуальной сфере сознания. Поэтому необходимо выбирать такие задачи, которые способствовали бы решению нашей проблемы, а именно - формированию научно-исследовательских умений студента.

Существующие классификации задач выполнены по многим критериям: характеру выполняемых функций и их числу; по виду обрабатываемой информации; по применяемым средствам выполнения решения; по виду деятельности; способу задания условий и др.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Решение большинства задач в научно-исследовательской деятельности непосредственно связаны с получением и обработкой информации [11-15]. Условно мы можем назвать такие задачи информационными. На этапах решения информационной задачи осуществляются следующие действия: поиск и анализ информации, сбор и ее хранение, отбор и преобразование информации, представление информации в виде выводов и заключений.

Не каждая задача может являться средством формирования научно-исследовательских умений, а лишь такая, способ решения которой не известен обучающимся, которая оставляет некоторую свободу для выбора способа решения, ответ на которую получается творчески, а не путем применения готовых формул или алгоритмов, не применением известных способов решения, а посредством поиска нового решения [16]. Содержательной характеристикой задачи является материал (факты, позиция, суждения и т.д.), на котором построена задача. Процессуальной характеристикой задачи - какие действия (элементы поведения, операции, поступки, отношения) предполагаются в ходе решения задачи. Контекстуальной характеристикой задачи - каким образом конкретная задача связана с общим проблемным контекстом (личностным, социальным, образовательным).

Организация учебной деятельности по решению информационных задач включает в себя следующие этапы: анализ содержания поставленной задачи и определение цели действий; поиск плана решения задачи (достижения цели действия); реализация найденного плана; проверка правильности действий, истинности ответа; анализ других возможных вариантов решений, доказательств, вариантов действий и их сопоставление с первым. По рекомендациям Д. Пойа, «задача должна быть умело выбрана, она должна быть не слишком трудной и не слишком легкой, быть естественной и интересной, причём некоторое время нужно уделять для её естественной и интересной интерпретации» [17].

Студенты готовятся к профессиональной деятельности, поэтому необходимо в процессе обучения делать акцент на использование проблемных ситуаций, профессиональных задач со специализированным информационным содержанием. Примерная структура таких задач включает:

1. Обобщенную формулировку - описание имеющегося в практике противоречия, трудностей, постановку вопроса.

2. Ключевое задание, в котором обозначен «продукт» решения задачи.

3. Контекст решения задачи - имеющиеся условия (характеристика людей, ресурсов, конкретной ситуации).

4. Задания, которые приведут к решению.

5. Критерии оценки.

Решение информационной задачи является процессом творческим, так как оно не имеет готового алгоритма, для её решения требуется, в первую очередь, провести анализ этой задачи, т.е. анализ содержания задачи и анализ внутренних компонентов задачи. Под внутренними компонентами задачи будем понимать компонен-

ты условия, заключения, их логические взаимосвязи. Структура процесса решения информационных задач представлена на рисунке 1.



Рисунок 1

Содержание процесса решения информационной задачи зависит от ее сложности. Решению информационных задач соответствуют следующие этапы:

- анализ полученного задания;
- формулирование цели (представление результата решения – модели результата);
- выдвижение гипотезы (условия, при которых может быть получен желаемый результат);
- выбор адекватных цели методов решения (выбор программных и технических средств);
- непосредственное выполнение задания;
- анализ результата (сравнение результата с моделью);
- коррекция полученного результата, рефлексия;
- оформление результата.

В Институте управления рисками и комплексной безопасности ОГАУ на кафедре информатики и вычислительной техники сформированность научно-исследовательских умений студента проверяется способностью обосновывать принимаемые проектные решения, осуществлять постановку и выполнять эксперименты по проверке их корректности и эффективности, соответствующей профессиональной компетенции (ПК-3) [18]. Учебный процесс организован так, что студенты решают информационные задачи при изучении следующих дисциплин:

- «3D- моделирование» - по направлению «Техносферная безопасность»;
- «Системы управления базами данных» - по направлениям «Информационная безопасность», «Информатика и вычислительная техника», «Информационная безопасность автоматизированных систем»;
- «Проектирование АСОИ» и др.;

Наиболее общие дидактические единицы, изучаемые на всех направлениях следующие:

- поиск научно-технической информации в различных источниках;
- компьютерная графика в научных исследованиях;
- электронные документы и издания;
- подготовка и издание документов при безбумажной технологии;
- решение математических, инженерно-технических и экономических задач с помощью пакетов прикладных программ;
- применение компьютерной техники в научных исследованиях в учебном процессе;
- имитационное моделирование;
- визуализация экспериментальных и расчетных данных и др.

Примерами соответствующих информационных задач в учебном процессе могут быть:

- задачи на умение применять различные информационные технологии для обработки текстов, например: оформить визитную карточку; разработать буклет для проведения научной конференции; разработать макет приглашения на различные мероприятия; создать презентацию своего доклада (реферата, самостоятельной работы, проекта и т.д.);
- задачи на умение применять средства машинной графики для разработки схем, чертежей различных конструкций, например: начертить схему технологического процесса; начертить план здания с подводкой коммуникаций; начертить схему размещения оборудования и т.д.;
- задачи на умение ориентироваться в многообразии программных продуктов, при поиске новой информации, например: поиск информации с использованием браузеров Netscape Navigator, Internet Explorer, Firefox, Safari, Google Chrome, Netscape, Opera, Mozilla, Opera Mini, PlayStation, ACCESS NetFront, Blazer, Pocket Internet Explorer и прочие;

- задачи на умение определять наиболее эффективные методы сбора и обработки информации, например: выбрать из материалов обследования материалы, содержащие описание общих параметров объекта; разработать форму для записи информации об объекте исследования; объединить в группу материалы, содержащие компоненты каждого информационного потока, включая документы, информационные файлы, процедуры обработки и характеристики компонентов и др.;

- задачи на умение разрабатывать собственный алгоритм для решения задач или пользовательский интерфейс, например: разработать интерфейс для автоматизированного рабочего места «Библиотекарь»; разработать функциональную модель базы данных «Учебная часть»; разработать базу данных «Фонотека» и т.д.;

- задачи на умение планировать эксперимент и проводить обработку экспериментальных данных.

Информационные задачи стимулируют учебный процесс, повышают общую активность, формируя при этом научно-исследовательские умения студента.

Выводы исследования и перспективы дальнейшего изучения данного направления. Смысл задачного подхода заключается в создании психологического стимула к поиску действий и способов ориентации в обстановке. В этом состоит сущность формирования исследовательских умений с помощью информационных задач. Таким образом, методологической основой в формировании научно-исследовательских умений студента имеет большие возможности задачный подход.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Борытко Н.М. Диагностическая деятельность педагога : учеб.пособие для студ. Высш. Учеб. Заведений / Н.М. Борытко ; под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. – 2-е изд., стер.-М.: Издательский центр «Академия», 2008.- 288 .- (Профессионализм педагога).- ISBN 978-5-7695-4982-3
2. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения / А.Н. Леонтьев // Собр. соч. : в 2 т. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 1. – 392 с.
3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: в 2 т. / С.Л. Рубинштейн . – М.: Педагогика, 1989. – Т. 1. – 488 с.
4. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий / К.К. Платонов . – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Высш. шк., 1984. – 174 с.
5. Гурова Л.Л. Исследование мышления как решение задач: дис. ... д-ра психол. наук /Л.Л. Гурова. – М., 1975. – 413 с.
6. Богоявленский Д.Н., Менчинская Н.А. Психология усвоения знаний в школе / Д.Н. Богоявленский, Н.А. Менчинская. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. – 347 с.
7. Словарь-справочник по педагогике / Авт.-сост. АНИ: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4(17)

- В.А. Мижериков; Под общ. ред. П.И. Пидкасистого.- М.: ТЦ Сфера, 2004.- 228 с.
8. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М.: Высш. шк., 1991. – 207 с
9. Балл Г.А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект / Г.А. Балл. Москва: Педагогика, 1990.
10. Фридман Л.М. Педагогический опыт глазами психолога / Л.М. Фридман. – М.: Просвещение, 1983. – 160 с.
11. Асташина Н.И. Подходы к определению структуры, содержания, путей формирования исследовательской компетентности студентов, будущих специалистов в области социокультурного сервиса // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 1 (10). С. 106-109.
12. Колобов А.Н. Комплексный подход как средство формирования готовности студентов и слушателей к научно-исследовательской деятельности // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. Т. 1. № 2 (18). С. 51-54.
13. Павлова Е.С. Применение частных производных при решении задач нелинейного программирования // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4. С. 102-105.
14. Энбом Е.А., Иванова В.А. Особенности формирования и развития исследовательской компетентности студентов в процессе изучения дисциплины «высшая математика» в техническом вузе // Самарский научный вестник. 2015. № 1 (10). С. 140-144.
15. Ярыгина Н.А., Залалетдинов А.Р. Психолого-педагогические условия формирования исследовательской компетентности в вузе как фундаментальная основа повышения качества образования магистров // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 4 (13). С. 124-126.
16. Романов П.Ю. Формирование исследовательских умений обучающихся в системе непрерывного педагогического образования: монография / П.Ю. Романов . – Магнитогорск, 2003. – 236 с.
17. Пойа Д. Как решать задачу . — М., 1961. — С. 16-17
18. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Направление подготовки 09.03.01 Информатика и вычислительная техника / Минобрнауки РФ .- М.: . - 2016, 20 с.

УДК 378.1

АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ К ОБУЧЕНИЮ ЗА РУБЕЖОМ ПО ПРОГРАММАМ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ

© 2016

Пищерская Елена Николаевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков
Байкальский государственный университет, Читинский институт
(672000, Россия, Чита, улица Анохина, 56, e-mail: kishana@inbox.ru)

Филиппова Виктория Павловна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, Чита, ул. Александрово-Заводская, д.30, e-mail: vik-filippova@mail.ru)

Аннотация. Настоящее исследование посвящено проблемам адаптации участников программ международной академической мобильности. Цель данного исследования - проанализировать опыт участия студентов в программах академической мобильности, выявить трудности адаптации студентов к системе образования в условиях обучения за рубежом. Актуальность проблемы обусловлена тем, что международная академическая мобильность, являясь одним из самых эффективных способов развития образовательных возможностей на индивидуальном уровне, играет все большую интегрирующую роль в системе высшего образования, а также способствует формированию новых трудовых ресурсов. Проблемы адаптации участников программ международной академической мобильности обладают ярко выраженной этнической, культурной, конфессиональной, социально-бытовой спецификой и имеют многоаспектный характер. Для решения поставленной цели был проведен теоретический анализ философской, социологической, психолого-педагогической литературы; изучен и обобщен педагогический опыт; применены методы психолого-педагогической диагностики (наблюдение, беседа, тестирование, анкетирование). Особенности адаптации российских и иностранных студентов за рубежом были выявлены с помощью специально разработанной анкеты. По результатам полученных данных проведен анализ факторов, положительно и отрицательно влияющих на процесс адаптации. Авторами статьи также обозначены механизмы содействия адаптации студентов за рубежом. Практическая значимость исследования состоит в том, что основные положения и выводы статьи могут быть использованы в научной и педагогической деятельности при рассмотрении вопросов об особенностях адаптации российских и иностранных студентов за рубежом по программам академической мобильности.

Ключевые слова: академическая мобильность, адаптация, высшее образование, программы обучения за рубежом, обучение иностранному языку, механизмы содействия адаптации, вуз, коммуникативная компетенция, международное сотрудничество.

STUDENTS ADAPTATION TO LEARNING ABROAD UNDER ACADEMIC MOBILITY PROGRAMS

© 2016

Pishcherskaia Elena Nikolaevna, candidate of philological sciences, associate professor
of foreign languages department
Baikal State University, Chita Institute
(672000, Russia, Chita, 56 Anokhin street, e-mail: kishana@inbox.ru)

Filippova Viktoria Pavlovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of pedagogy department
Trans-Baikal State University
(672039, Russia, Chita, 30 Alexandro-Zavodskaya street 30, e-mail: vik-filippova@mail.ru)

Abstract. The present study focuses on the problems of students adaptation under international academic mobility programs. The aim of this study was to analyze the students' experience of academic mobility, identify the difficulties of students' adaptation to the education system in terms of learning abroad. The urgency of the problem stems from the fact that international academic mobility as one of the most effective ways to develop educational opportunities at the individual level plays an increasingly important integrating role in the system of higher education and contributes to the formation of new labor resources. Adaptation of students participating in international academic mobility programs is a multifaceted problem; it has pronounced ethnic, cultural, religious and social characteristics. To address this goal the authors carried out some theoretical analysis of philosophical, sociological, psychological and pedagogical literature; studied and summarized teaching experience; applied methods of psychological and pedagogical diagnostics (observation, conversation, testing, questioning). Features of Russian and foreign students' adaptation abroad were identified using a specially developed questionnaire. Factors positively and negatively influencing the process of adaptation are analyzed based on the data. The authors of the article also outline mechanisms to facilitate students adaptation abroad. The practical importance of research implies the basic provisions and conclusions of the article can be used in research and teaching dealing with the peculiarities of adaptation of Russian and foreign students abroad in the academic mobility programs.

Keywords: academic mobility, adaptation, higher education, training programs abroad, language training, mechanisms to facilitate adaptation, high school, communicative competence, international cooperation.

Система высшего образования РФ активно реформируется, что обусловлено не только изменениями социально-экономических условий, но и глобализационными процессами в мировом образовательном процессе. Подчиняясь тенденциям динамично меняющегося социума, претерпела изменение и общая стратегия образования. Классическая модель обучения, предусматривающая жесткую систему предметного обучения, постепенно замещается на более гибкую и демократическую систему образования. Реформирование образования проходит в рамках Болонского процесса, в котором особое место занимает такое направление, как повышение академической мобильности [1].

Под *академической мобильностью* понимается возможность для студентов, преподавателей, административно-управленческого персонала вузов перемещаться из одного вуза в другой с целью обмена опытом, полу-

чения тех возможностей, которые по какой-либо причине недоступны в своем вузе, преодоления национальной замкнутости и приобретения общеевропейской перспективы [2, 3].

Согласно Лондонскому коммюнике министров высшего образования, мобильность студентов, преподавателей и выпускников «создает возможности для личного роста, развития международного сотрудничества между людьми и институтами, повышая качество высшего образования и научных исследований и вкладывая реальную жизнь в понятие европейского пространства» [4].

Общезвестно, что международная академическая мобильность является самым эффективным способом развития образовательных возможностей на индивидуальном уровне, а также, помимо интегрирующей роли, академическая мобильность необходима для формиро-

вания новых трудовых ресурсов. Мы согласны с мнением Д.Д. Зубовой и Н.Н. Серостановой, что академическая мобильность в области международного сотрудничества – это не только система обмена студентами учебных заведений разных стран, но, в первую очередь, это «сложный и многоплановый процесс интеллектуального продвижения, обмена научным и культурным потенциалом, ресурсами, технологиями обучения; процесс, который способствует успешной конкурентоспособности будущего специалиста» [5].

Изучая проблему академической мобильности студентов вузов, Н.К. Дмитриева выделяет такие взаимосвязанные компоненты, как мотивационно-ценностный, когнитивный-коммуникативный, деятельностный и оценочно-рефлексивный. Мотивационно-ценностный компонент подразумевает мотивацию общения и мотивацию успеха; операционно-деятельностный – готовность к самостоятельной работе в группах на основе толерантности. Когнитивно-коммуникативный компонент, по мнению Н.К. Дмитриевой, это – способность и готовность к иноязычному взаимодействию в условиях социокультурной и профессиональной среды; рефлексивный – способность критически оценивать результаты собственной деятельности и иноязычную информацию [6, 7]. Мотивация общения и мотивация успеха, по мнению исследователей [8, 9], являются ведущей силой в становлении академической мобильности.

В зависимости от продолжительности обучения, выделяют два вида академической мобильности: краткосрочная, подразумевающая обучение студента вне основного факультета не более трех месяцев, участие в конференциях с выездом за границу, и долгосрочная (с обучением за границей более 3 месяцев).

В ходе реализации программ академической мобильности возникают сложности не только в языковой, финансовой, информационной сферах, но и появляются проблемы адаптации студентов к обучению за рубежом, которые необходимо учитывать [10]. Адаптация понимается как взаимодействие противоречий, существующих как вне, так и внутри человека. К.Г. Эрдынеева указывает на терминологическую и методологическую неоднозначность в определении понятия «адаптация», которая дает основание осмысливать его как процесс приспособления к изменяющимся условиям среды: как поддержание относительного равновесия между организмом и средой; как результат приспособительного процесса [11].

Особенно актуальна проблема адаптации иностранных студентов к условиям обучения за рубежом. Студенты, приезжающие на учебу в другую страну, должны адаптироваться не только к вузу, но и к жизни в чужой стране. Помимо разницы климатических условий, гастрономических традиций, условий проживания и ряда физиологических факторов, большое воздействие на них оказывает чуждая социальная среда. Социальная адаптация играет значительную роль в образовательном процессе. Так Е.Н. Шпет в своем исследовании указывает на тот факт, что если индивид тратит всю энергию на борьбу с психологическими трудностями, которые возникают в процессе социализации, то, в этом случае, им не будет усвоен учебный материал [12]. Из этого следует, что, помимо дискомфорта в психоэмоциональном состоянии, студенты испытывают сложности в процессе освоения образовательной программы.

Настоящее исследование посвящено проблемам адаптации участников программ международной академической мобильности, когда образовательные услуги студент получает в зарубежном вузе по очной форме обучения.

В соответствии с вышеизложенными проблемами были сформулированы следующие задачи исследования:

- рассмотреть сущность и содержание понятия «академическая мобильность»;

- выявить особенности адаптации российских и иностранных студентов за рубежом;

- обозначить механизмы содействия адаптации студентов за рубежом.

Исследование было проведено на выборке из иностранных студентов, обучающихся в России, российских студентов, проходивших обучение за рубежом, также в анкетировании приняли участие преподаватели, работающие с иностранными студентами.

Для проведения исследования были специально разработаны анкеты, которые помогли выявить адаптированность участников программ академической мобильности по следующим факторам: физиологическим, социальным, профессиональным и психологическим. Вопросы были как открытого, так и закрытого типа. После большинства вопросов было оставлено место для дополнений и комментариев для выяснения эмоционального отношения к данному вопросу.

Анализ проводился в основном на качественном уровне, при подсчете использовались процентные показатели.

В ходе исследования было опрошено 316 человек – 42 преподавателя, 103 иностранных и 171 российских студентов вузов Читы (Забайкальский государственный университет, Читинский институт Байкальского государственного университета), Иркутска (Иркутский государственный университет), Екатеринбурга (Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина), Кирова (Вятский государственный университет), участвующих в программах академической мобильности студентов.

Опрошенные студенты-иностранцы представители КНР (79%), Монголии (7%), Судана (2%), Пакистана (2%). Большинство (96%) впервые получают образование за рубежом. Треть обучается в группах с русскими студентами большую часть времени с незначительными расходами в учебном плане.

Большинство опрошенных студентов российских вузов обучались в КНР (86%), малая часть – в Великобритании (6%), США (5%), на о. Мальта (3%). Такая ситуация обусловлена географической близостью восточной части страны к КНР, относительно низкой стоимостью обучения, развитыми связями вузов, в которых проводились опросы, с вузами Китая, а также то, что в процессе обучения по своему направлению подготовки студенты вузов Байкальского региона изучают китайский язык в качестве регионального компонента учебного плана. На выбор города и вуза обучения в большинстве случаев влияла рекомендация международного отдела или выпускающей кафедры учебного заведения.

55% студентов российских вузов, проходивших обучение за рубежом, участвовали в программах академической мобильности лишь один раз. В большинстве случаев это связано с тем, что большую часть расходов, связанных с поездкой, несут сами участники программы, вуз в некоторых случаях берет на себя небольшую часть расходов. Остальные опрошенные проходили обучение в зарубежных вузах дважды (9%), трижды и более (36%).

Основным мотивом участия российских студентов в программах академической мобильности является повышение уровня владения иностранным языком в среде носителей языка, так ответили 73% опрошенных; среди других мотивов – желание узнать больше о стране изучаемого языка (11%), необходимость/требование вуза (8%), возможность бесплатного обучения, стипендия/грант (8%). Среди иностранных студентов, обучающихся в России, лишь 53% указали основным мотивом желание улучшить знание русского языка, 30% заявили о том, что восхищены русской культурой и хотели бы лучше её узнать, 17% объяснили своё решение желанием самосовершенствоваться, повысить общий уровень культуры и образованности. Необходимо отметить, что опрос выявил определённое несоответствие пред-

ставлений иностранных студентов о русской культуре до их приезда в Россию и после. Так, почти половина опрошенных (47%) отметили, что они восхищены красотой русских, величием русской литературы, при этом считают крайне непривлекательным привычку русских курить и употреблять алкоголь. Так, выражаясь термином Л. Фестингера, у иностранных студентов возникает когнитивный диссонанс [13] между заочными представлениями иностранных учащихся о великой русской культуре и очным, ещё, к сожалению, встречающимся, бескультурьем на бытовом уровне в местах, которые они часто вынуждены посещать (магазины, поликлиника, общежитие, кафе и т.д.), способный вызвать значительный психологический дискомфорт, а, следовательно, существенно замедлить процесс адаптации [14].

Оценка опрашиваемыми результатов их обучения за рубежом в целом зависит от срока обучения. Так, 49% опрошенных обучались в течение семестра (4 месяца), 33% - от 1 до 3 месяцев, 18% - год и более. При этом лишь последняя группа студентов высоко оценила результаты участия в программе, отметив, что уровень их языковой и профессиональной компетенции значительно улучшился. Те же, кто находился за рубежом менее трёх месяцев, оценили свои результаты как незначительные. Абсолютное большинство опрашиваемых (89%) полагают, что оптимальный период обучения за рубежом по программам академической мобильности - 1 год и более.

Следует отметить, что студенты, проходившие обучение в нескольких странах, очень низко оценивают качество обучения в КНР в сравнении со странами Европы, например. Многие отмечают недобросовестное к ним отношение со стороны китайских преподавателей, формальный подход к обучению иностранных студентов. При этом большинство опрашиваемых остались удовлетворены условиями обучения и проживания в Китае.

50% опрошенных считают, что обучение за рубежом необходимо лишь тем студентам, значительную часть содержания программы которых составляют иностранные языки. Остальные считают, что обучение за рубежом необходимо всем без исключения, вне зависимости от направления подготовки. Можно сделать вывод, что программы академической мобильности в российских вузах становятся все более востребованы. При этом 60% студентов, участвовавших в программах академической мобильности во время обучения в вузе (включая краткосрочные программы), вновь едут учиться за границу уже после окончания вуза.

Значительную роль в процессе адаптации студентов к новым условиям обучения играют профессиональные и личностные качества работающих с ними преподавателей. Среди опрошенных нами преподавателей 72% читают дисциплину «Русский язык как иностранный», остальные - профессиональные дисциплины. Средний возраст преподавателей, работающих по данным направлениям - 39 лет, средний стаж работы - 17 лет. Из общего числа преподавателей 70% кандидатов наук. 20% не испытывают никаких сложностей при работе с иностранными студентами, остальные отметили такие сложности, как различия менталитетов, непонимание культурных традиций, необходимость индивидуального подхода, сложности межкультурной коммуникации.

Большинство опрошенных преподавателей отметили разный уровень адаптации иностранных студентов к новым условиям обучения, подчеркнув при этом, что некоторые студенты адаптируются с большим трудом. Основными сложностями при адаптации иностранных студентов к учебе в российских вузах преподаватели назвали языковой барьер, культурные различия, особенности менталитета тех или иных групп учащихся. Трудности в работе в группах с совместным обучением русских и иностранных студентов в основном вызваны необходимостью индивидуального подхода, при этом большинство опрошенных преподавателей отметили,

что в целях формирования профессиональной компетенции иностранных студентов наиболее целесообразной формой обучения является формирование отдельных групп, состоящих только из иностранных студентов. Однако, совместное обучение русских и иностранных студентов способствует более эффективному формированию языковой и коммуникативной компетенций последних. По мнению опрошенных преподавателей, способами содействия эффективной адаптации иностранных студентов являются использование ИКТ, личностно-ориентированного подхода, наглядности как метода обучения, а также специфической методики работы преподавателя, стимулирующей мотивацию студента к обучению.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что эффективная адаптация студентов к обучению за рубежом требует особого подхода к таким студентам не только преподавателей и сотрудников принимающего вуза, но и вуза, в котором студент получает основное образование.

Так, для всестороннего содействия адаптации иностранных студентов *принимающий* вуз должен, на наш взгляд, обеспечить физическое (мониторинг состояния здоровья, достойные бытовые условия, здоровые сберегающие технологии), социальное (психологические тренинги, организация внеучебной деятельности) и академическое (индивидуальные консультации, тьюторское сопровождение) благополучие этой категории учащихся.

Не меньшее значение в решении проблемы скорейшей адаптации студентов за рубежом играет их подготовка в *родном* вузе. Основной причиной сложности адаптации и низких академических результатов участники проведенного опроса назвали языковой барьер и культурологические различия. Следовательно, основными целями обучения языку вообще и подготовки к обучению за рубежом в частности можно назвать формирование коммуникативной компетенции и уважения к иноязычной культуре.

Общеизвестно, что владение языком страны пребывания дает любому иностранцу значительное преимущество, служит «ключом», позволяющим намного легче адаптироваться к новым условиям. В случае, если цель пребывания за рубежом - обучение, уровень владения языком, как правило, прямо пропорционален академической успеваемости. Это объясняется адаптивной функцией языка. По словам Г.М. Костюшкиной, «язык является не столько системой отражения объективной реальности, сколько системой адаптации, складывающейся в процессе познавательной деятельности человека, орудием этого процесса и важнейшим способом формирования и представления знаний» [15].

То, что «изучение языка должно быть сопряжено с изучением культуры этноса изучаемого языка, поскольку сам язык является частью этой культуры, ее основным носителем и выразителем» может быть названо «тривиальной на сегодняшний день истиной» [16]. Важной составляющей для формирования таких компетенций, как «уважение своеобразия иноязычной культуры и ценностных ориентаций иноязычного социума» [17, 18] является работа со страноведческой информацией. Уважение «своеобразия иноязычной культуры и ценностных ориентаций» может быть сформировано не только при условии, что обучающийся хорошо знаком с культурными особенностями, но и получил верную ценностную интерпретацию, позволяющую ему должным образом осознать и понять необходимость и важность данной ценности для носителей той или иной культуры [19].

Итак, обучение за рубежом по программам академической мобильности ставит как перед её участниками, так и перед профессорско-преподавательским составом задачи адаптации к новым условиям обучения. Для помощи в успешной адаптации необходимо соблюдать

следующие педагогические условия: в зависимости от уровня адаптации студента, его коммуникативных и когнитивных установок, проектировать индивидуальные программы адаптации; необходимо повышать уровень языковой компетенции, формировать толерантность к чужой культуре, устранять когнитивный диссонанс и стереотипы; производить коррекцию отношений иностранных студентов в микросоциуме.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Трегубова Т.М., Масалимова А.Р., Сахиева Р.Г., Белякин А.М., Фахрутдинова А.В., Тазутдинова Э.Х., Уметбаева Д.А. Формирование академической мобильности студентов вузов за рубежом в условиях единого европейского образовательного пространства (по материалам отчета НИР лаборатории исследования зарубежного опыта профессионального образования) // КПЖ. 2009. №2. С.110-118.

2. Рекомендация № R (95) 8 Комитета министров Совета Европы государствам – членам по академической мобильности / Федеральный центр образовательного законодательства. 2006. Режим доступа: <http://www.lexed.ru/mpravo/razdel4/?doc14.html>

3. Микова И.М. Понятие и сущность академической мобильности студентов // Сибирский педагогический журнал. 2011. №10. С.266-273.

4. Лондонское коммюнике министров высшего образования «К Европейскому пространству высшего образования: откликаясь на вызовы глобализованного мира» (18 мая 2007 года) / Conference of European Higher Education Ministers (London, 17–18 May 2007). – Режим доступа: <http://www.sgu.ru/node/30371>

5. Зубова Д.Д., Серостанова Н.Н. Академическая мобильность в рамках Болонского процесса // Материалы VII Международной студенческой электронной научной конференции «Студенческий научный форум» Режим доступа: <http://www.scienceforum.ru/2015/1020/10940>

6. Дмитриева Н.К. Академическая мобильность как личностное качество субъектов образовательного процесса // Непрерывное образование: XXI век. 2013. №4. С.6-8.

7. Дмитриева Н.К. Становление академической мобильности студентов в процессе обучения иностранному языку : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Дмитриева Наталия Константиновна. – Петрозаводск, 2013. – 262 с.

8. Ясаревская О.Н. Академическая мобильность - путь к становлению высококвалифицированного специалиста // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 2. № 1 (23). С. 148-151.

9. Цветкова Н.А., Ярыгин Г.О., Лопач О.В. Политика международной академической мобильности Российской Федерации // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2015. № 4 (13). С. 108-115.

10. Erdyneeva, K.G. Optimization of scientific-methodical activity of university teachers on the basis of a project-goal approach // E.A. Igumnova, R.E. Popova, V.P. Filippova, G.V. Rylova, E.V. Makarova, E.N. Zagladina // International Journal of Sustainable Development. 2015. Т. 8. № 6. С.298-303.

11. Эрдынеева К.Г. Педагогическая концепция адаптивного поведения студентов / К.Г. Эрдынеева, В.П. Филиппова, В.В. Мангушов // Международная научно-практическая конференция «Внедрение новых образовательных технологий и принципов организации учебного процесса» / «Фундаментальные исследования»: материалы конференции. – Москва: РАЕ, 2009 г. – №1. – С.62-64

12. Шпет Е.Н. Механизмы социальной адаптации студентов учебных мигрантов, обучающихся по программам академической мобильности // Вестник ТГПУ. 2014. №11 (152) С.170-172

13. Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса. СПб.: Ювента, 1999. С.15-52

14. Чернышев А.С., Форопонова А.А. Социально-АНИ: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4(17)

психологические факторы формирования личностных аспектов успешности учебы иностранных студентов в российских вузах // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2015. №1 (33) С.221-228.

15. Концептуальная систематика речевой коммуникации : коллективная монография / науч. ред. д-р филолог. наук, проф. Г.М. Костюшкина. – Иркутск: Иркутский государственный лингвистический университет, 2014. – 368 с.

16. Кремнёв Е.В., Готлиб О.М., Шишмарёва Т.Е. Некоторые аспекты опыта использования аудиовизуальных средств в обучении китайскому языку // Магия Инно: Новые технологии в языковой подготовке специалистов-международников // Материалы Научно-практической конференции к 70-летию факультета международных отношений. Ответственный редактор: Д.А. Крячков; Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел России. 2013. С.67-71.

17. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 035700 Лингвистика (квалификация (степень) «бакалавр») (утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 20 мая 2010 г. №541) : офиц. документ. – М., 2010.

18. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 035700 Лингвистика (квалификация (степень) «магистр») (утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 20 мая 2010 г. №540) : офиц. документ. – М., 2010.

19. Кремнёв Е.В., Ван Ланьцзюй К вопросу о подходах к формированию ключевых компетенций бакалавра и магистра-востоковеда на материале художественного кино // Системно-деятельностный подход в разном уровне вариативного образования: опыт реализации и перспективы развития Материалы международной научно-практической интернет-конференции. Иркутский государственный лингвистический университет. 2014. С.55-62

УДК 377.131.14

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА «КОЛЕСО ОБОЗРЕНИЯ» КАК РАЗВИТИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

© 2016

Плотников Андрей Викторович, кандидат экономических наук, доцент кафедры менеджмента и маркетинга
Пермский национальный исследовательский политехнический университет
(614990, Россия, г. Пермь, пр-кт Комсомольский, 29, plotnikov-av@mail.ru)

Аннотация. В работе предложен авторский метод «Колесо обозрения», который поможет существенно улучшить качество освоения материала в учебных заведениях. Работа основана на изучении работ Эдгара Дейла, научных трудов в области командообразования, инновационных педагогических технологий, интерактивных методов обучения и мотивации обучения. В основе метода лежит тренд в образовании, направленный на переориентацию передовых учебных заведений мира из сектора получения знаний и информации в сторону развития социальных навыков, которые проявляются в виде способностей, помогающих человеку в жизни. По результатам применения метода увеличится степень освоения материала, освоятся межличностные навыки, а также повысится мотивация учащегося на основе инсайта — интеллектуального явления, сущность которого заключается в неожиданном понимании стоящей проблемы и нахождении её решения. Данный метод рекомендован как профессорско-преподавательскому составу высших учебных заведений при проведении семинаров и практических занятий, так и учителям школ.

Ключевые слова: интерактивные методы обучения, инновационные педагогические технологии, Эдгар Дейл, метод «Колесо обозрения», командообразование, мотивация обучения.

«FERRIS WHEEL» METHOD APPLICATION AS THE DEVELOPMENT OF INNOVATIVE PEDAGOGIC TECHNOLOGIES

© 2016

Plotnikov Andrei Viktorovich, Associate Professor, Department of Management and Marketing, Ph.D. in Economics
Perm National Research Polytechnic University
(614990, Russia, Perm, Komsomolsky Avenue, 29, plotnikov-av@mail.ru)

Abstract. The work proposes the author's method "Ferris Wheel", which will significantly help to improve the quality of comprehension in educational institutions. This work is based on the works of Edgar Dale, scientific papers in the field of team building, innovative pedagogic technologies, interactive teaching methods and motivation techniques. The "Ferris Wheel" method is based on the educational trend aimed at reorienting world's leading educational institutions from simply providing knowledge and information to developing social skills, which are manifested in the form of abilities that help a person in life. As a result, this method shall increase the level of comprehension, master interpersonal skills, improve the student's motivation on the basis of the insight - an intellectual phenomenon related to a sudden understanding of the problem and the ways to solve it. This method is recommended for higher education teaching personnel in holding seminars and practical classes, as well as for school teachers.

Keywords: interactive teaching methods, innovative educational technology, Edgar Dale, the method of "Ferris Wheel", teambuilding, motivation training.

Введение

Интерес со стороны профессорско-преподавательского состава высших учебных заведений, педагогов учебных центров, а также школьных учителей к инновационным педагогическим технологиям достаточно велик. Интересную статистику по количеству запросов показывает Яндекс (по результатам за месяц в системе Wordstat.Yandex.ru на 19.11.2016) по ключевой фразе «инновационные педагогические технологии» – 5295 запросов, на «интерактивные методы обучения» – 9927 запросов, на теорию учения Эдгара Дейла – около 300 запросов в месяц.

Вопросами эффективности методов обучения занималось множество ученых в области педагогики и психологии, одним из них был Эдгар Дейл, исследовавший влияние аудиовизуального представления на освоение изучаемого материала. [1], [2]. Проблема изучения качества обучения в вузе занимались И.А.Ламанов [3], А.Н.Калягин и И.В.Орлова [4]. Вопросы интерактивного обучения занимались М.В.Кларин [5], и Л.К.Гейхман [6]. Т.А.Власова определила потенциал интерактивного обучения в активизации познавательной деятельности обучающихся современного вуза [7]; методологические подходы и принципы в своей работе предложили И.Б.Сотников и Е.Г.Плотникова [8]; применение игротехнических технологий в учебном процессе студентов было раскрыто в работе И.В.Кировой, Т.Л.Поповой и А.А.Султыговой [9].

Вопросами командообразования в коллективе занимался А.Д. Чанько [10] на примере современных организаций. Е.В. Карташевич рассматривал командообразование как фактор повышения результативности и эффективности организации [11], а в контексте системы ключевых компетенций современного менеджера – изучал В.А.Спивак [12].

Проблемами повышения мотивации студентов в высших учебных заведениях занимались в своих работах Е.А. Рождественская, Н.А. Рощина, Е.Н. Кубарев [13], М.В. Романова [14], Г.Е. Смирнова [15], М.Н. Крылова [16], А.А. Ильин, К.А.Марченко, Л.В.Капилевич и К.В. Давлетьярова [17] Леванова А.Е. и Урайская И.Н [18] и др. [19-21]. Теоретико-эмпирический аспект описан у Ю.В.Богданова [22]. А.Л.Церковский [23] занимался вопросами стрессоустойчивости студентов и мотивации достижения в учебной деятельности.

Каждый автор или коллектив авторов предлагают свой подход, значимый для развития процесса обучения и эффективного освоения материала.

Методы исследования

Работа основана на изучении работ Эдгара Дейла, научных трудов в области командообразования, инновационных педагогических технологий и интерактивных методов обучения, мотивации обучения, отмеченных в разделе «Введение» данной работы. Определена актуальность темы по количеству запросов в поисковой системе Яндекс (по результатам выдачи за месяц в системе Wordstat.Yandex.ru на 19.11.2016). Разработка данного метода стала следствием преподавательской деятельности в высших учебных заведениях Пермского края.

В основе разработки метода лежит тренд в образовании, направленный на переориентацию передовых учебных заведений мира из сектора получения знаний и информации в сторону развития социальных навыков. Обучение, которое основывается на индивидуальной оценке заученных фактов, будет терять свою ценность в дальнейшем. Потому как любые факты доступны в поисковых системах Google, Yahoo, Bing и Яндекс за считанные секунды.

Отмечается также, то, что работодатели хотят видеть кандидатов, способных не только быстро обучаться, но

и обучать других, поэтому появляется потребность в поиске и разработке новых более эффективных методов обучения, ориентированных на процессный подход и развитие социальных навыков.

Результаты исследования

Процессный подход в обучении предполагает сокращение неактуальной информации и времени в пользу качественного освоения необходимых социальных и профессиональных навыков. В скором времени на первый план выступают такие культивируемые в обществе социальные навыки, как:

- способность к сотрудничеству и взаимопониманию;
- способность к снижению напряженности в разговоре;
- обучение друг друга;
- умение внимательно слушать;
- быстрое обучение;
- проявление сочувствия и заинтересованности к другим индивидам в различных ситуациях.

Развитие этих навыков дает чувство внутреннего удовлетворения и стимулирует к дальнейшей позитивной активности индивида.

Таким образом, параллельно с индивидуальной оценкой учащегося важно разрабатывать метод оценки коллективной ответственности для того, чтобы понять, как развивается учебная группа и их суммарный результат.

Вспомним Эдгара Дейла – пионера в области использования аудиовизуальных материалов в обучении [24]. В своем исследовании он определил, что степень освоения материала зависит от способа обучения, где чтение приводит к 10% освоения, слушание к 20%, просмотр визуальных материалов – 30%, системное прослушивание и просмотр практической демонстрации – до 50%, а обучение других до 90% освоения материала. Таким образом, классическая лекция — это наименее эффективный метод обучения, обеспечивающий освоение всего лишь 20-30% изложенной информации. Тогда как активное обучение в форме вовлечения учеников в дискуссии и обучение друг друга позволяет достигать более высоких результатов.

Дискуссионный вопрос настоящей работы состоит в том, как использовать результаты исследования Эдгара Дейла и образовательный тренд, направленный на формирование социальных навыков?

Реализация заключается в создании нового метода «Колесо обозрения».

Последовательность метода заключается в следующем:

1. Преподаватель на основе оценочных данных учащихся в ретроспективе условно разделяет учебную группу на подгруппы, согласно заданному преподавателем рейтингу: «3», «4» и «5» (название подгруппам или рейтингу можно дать произвольно). «3» – это обычные ребята, которые отличаются своей неуспеваемостью, как правило это непоседы. Гипотетически им неинтересно учиться, и задача преподавателя перевернуть их представления об учебном процессе. «4» - гипотетически не самые лучшие ученики, они удовлетворены текущим положением дел, возможно в жизни являются неплохими коммуникаторами. «5» - усидчивые, успешны в учебе, им нравится учиться, это у них получается лучше всего.

2. Преподаватель выступает в роли модератора и делит учащихся на команды по 3-4 человека. В каждую команду рекомендуется включать всех участников подгрупп («3», «4», «5») для коммуникативной связи между ними. В дальнейшем участники из подгруппы «5» станут тьютерами для участников «3».

3. Преподаватель выдает всем командам одинаковое задание и участники обособленно в командах его решают.

4. После выполненного задания внутри команды, учащийся с рейтингом «5» одной команды объясняет ход решения и правила, которые были задействованы в выполнении задания, учащемуся с рейтингом «3» дру-

гой команды.

5. От учащегося с условным рейтингом «3» важно получить обратную связь для определения степени понимания решения данной задачи. Учащийся с условным рейтингом «3» обосновывает выбор того или иного правила, которое используется в решении задачи, а также делится инсайтом о трудностях в начале решения и их преодолении с помощью понимания.

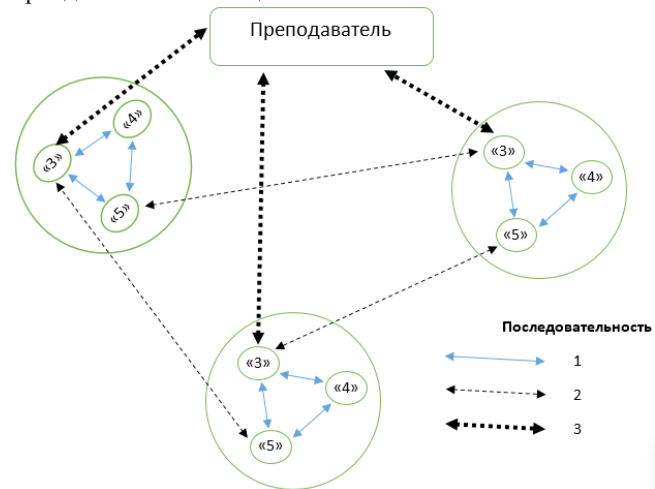


Рисунок 1 – Схема последовательной работы метода «Колесо обозрения»

Знания о трудностях и об ошибках будут полезны преподавателю для предупреждения их потенциального появления в дальнейшем у других учеников. Таким образом, преподаватель определит зону риска, в которую может попасть ученик.

Миссия учащегося с условным рейтингом «5»: помочь учащемуся с условным рейтингом «3» и упрощенные правила и материала подачи информации для более доступного понимания учащимся «3». Таким образом, учащийся с условным рейтингом «5» освоит межличностные компетенции.

В дальнейшем ему будет всегда проще найти нужные слова, чтобы выразить свою мысль на языке оппонента и возможно преодолеть страх общения с более коммуникативным человеком.

Согласно Эдгару Дейлу, за счет обучения других ученики осваивают до 90% полезного материала.

6. Крайний этап этого метода заключается в рефлексии ученика, от которой будет зависеть оценка команды. Таким образом, преподаватель формирует новую оценку коллективной ответственности.

Мотивация учащихся и преподавателей

Дискуссионный вопрос. Мотивация учащегося с условным рейтингом «5» гипотетически понятна, а мотивация «3» нет. Погрешность применения метода может проявиться в том, что учащийся с условным рейтингом «3» может выступить в роли аутсайдера рабочей команды по решению задачи. Нейтрализация погрешности: учитывая, что учащийся с условным рейтингом «3» несколько раз соприкоснется с точками контроля, в которых важно давать обратную связь, либо слушать правильное решение.

По результатам наблюдения в ходе проведенных автором занятий, неуспевающие ученики каждый раз, получая неудовлетворительные результаты проверочных работ, демотивировали себя и демонстрировали увеличение психологического барьера перед трудностями, что вызывало особое состояние психики, при котором учащийся не мог реализовать определенные действия во время обучения.

На основе поданной информации учащийся с условным рейтингом «5» объяснит более доступным языком учащемуся «3». Удовлетворение от процесса обучения не заставит себя ждать, т.к. «3» почувствует разни-

цу между пониманием и непониманием предмета, где увеличение мотивации произойдет на основе инсайта — интеллектуального явления, сущность которого заключается в неожиданном понимании стоящей проблемы и нахождении её решения. Понимание хода решения задачи для «3» станет реальным, от этого он получит удовольствие и решение перестанет вызывать чувство раздражительности.



Рисунок 2 – Различие процессов демотивации (слева) и мотивации (справа) у преподавателей и учащихся

Понимая природу демотивации, можно провести параллель между учащимися и преподавателями, где последние аналогично учащимся («3») не видят прогресса у таких учеников, подрывая тем самым веру в них, а без веры снижается мотивация к преподаванию, т.е. безрезультатный процесс системно снижает мотивацию даже у опытного преподавателя. На основе применения метода улучшится мотивация и у преподавателя. За счет *коллективной ответственности* увеличится скорость обучения учащегося и его мотивация.

Заключение

Согласно пирамиде Эдгара Дейла, в методе «Колесо Обозрения» задействованы следующие учебные практики:

- групповое обсуждение, что дает 50% степени освоения материала;
- обучение других – 90% освоения материала.

Отмеченные результаты значительно эффективнее, чем показатели стандартных лекций, которые дают до 30% освоенного материала.

Дополнительные преимущества могут быть отмечены в результате многократного апробирования педагогическими работниками данного метода и тем самым доведя его использование в своих дисциплинах до совершенства.

В результате апробации метода «Колесо обозрения» преподавателю или учителю важно донести информацию до учащихся о том, что сотрудничество - это совместная деятельность, где все стороны получают ту или иную выгоду.

К сожалению, при обучении индивидов сотрудничеству, у некоторых, срабатывают нежелательные биологические программы («Человек человеку - волк» (лат. Homo homini lupus est)) и возможно быть одиночкой им привычнее, поэтому миссия преподавателя состоит в том, чтобы настроить учащихся на путь сотрудничества друг с другом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Dale E. Audio-visual methods in teaching. New York: The Dryden Press – 1947.
2. Dale E., Chall J. S. A formula for predicting readability: Instructions //Educational research bulletin. – 1948. – С. 37-54.
3. Ламанов И. А. Методика измерения качества обучения в вузе: проблемы разработки и внедрения в учебный процесс //Иновации в образовании. – 2002. – №. 2. – С. 98-107.
4. Калягин А. Н., Орлова И. В. Система менеджмен-

та качества—новое направление повышения конкурентоспособности медицинских образовательных учреждений //Система менеджмента качества: опыт и перспективы. – 2013. – №. 1. – С. 48-52.

5. Кларин М. В. Интерактивное обучение—инструмент освоения нового опыта //Педагогика. – 2000. – Т. 7. – С. 12-18.

6. Гейхман Л. К. Интерактивное обучение общению (общепедагогический подход) //Дисс. на соиск. уч. ст. доктора пед. наук. – 2003.

7. Власова Т. А. Развивающий потенциал интерактивного обучения в активизации познавательной деятельности обучающихся современного вуза // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2015. – №. 47.

8. Сотников И. Б., Плотникова Е. Г. Интерактивное обучение в военном Вузе: цели, задачи, методологические подходы и принципы //Педагогическое образование и наука. – 2015. – №. 3. – С. 142-145.

9. Кирова И. В., Попова Т. Л., Султыгова А. А. Использование деловой игры в процессе формирования профессиональных компетенций и интеллектуальной культуры современного студента //Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2015. – №. 1-2.

10. Чанько А. Д. Командообразование в современных организациях: междисциплинарный синтез психологии и менеджмента //Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 8. Менеджмент. – 2007. – №. 2.

11. Карташевич Е. В. Командообразование как фактор повышения эффективности современной организации: дисс.... канд. соц. наук //Ростов-н/Д. – 2008.

12. Спивак В. А. Командообразование: система ключевых компетенций современного менеджера //Управление развитием персонала. – 2008. – Т. 3. – С. 196-213.

13. Рождественская Е. А., Рощина Н. А., Кубарев Е. Н. Особенности мотивации обучения в вузе // Вестник ТГПУ. 2005. №1 С.44-46.

14. Романова М. В. Проблема формирования мотивации студентов во время обучения в ВУЗе // Известия ПГУ им. В.Г. Белинского. 2006. №6 С.146-148.

15. Смирнова Г.Е. Развитие профессиональной мотивации студентов-психологов // Педагогика и психология образования. 2009. №3 С.77-88.

16. Крылова М.Н. Способы мотивации учебной деятельности студентов вуза // ПНиО. 2013. №3. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/sposoby-motivatsii-uchebnoy-deyatelnosti-studentov-vuza-1> (дата обращения: 19.11.2016).

17. Ильин А.А., Марченко К.А., Капилевич Л.В., Давлетьярова К.В. Формы и способы мотивации студентов к занятиям физической культурой // Вестн. Том. гос. ун-та. 2012. №360 С.143-147.

18. Леванова А.Е., Урайская И.Н. Формирование у студентов мотивации к обучению // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2013. №11 С.121-126.

19. Григорьева Н.В. К вопросу о трансформации мотивации в процессе учебной деятельности студентов педагогического вуза // Самарский научный вестник. 2014. № 1 (6). С. 47-50.

20. Смирнова Е.В. Формирование мотивации студентов к применению электронных средств учебного назначения в изучении иностранного языка // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 4 (13). С. 44-49.

21. Гайнутдинова Е.В. Когнитивный подход в понимании феномена мотивации // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. Т. 1. № 11 (15). С. 173-180.

22. Богданов Ю. В. Мотивация студента к обучению: теория и практика // Пространство экономики. 2013. №4-3 С.253-257.

23. Церковский А. Л. Стрессоустойчивость студентов и мотивация достижения // Вестник ВГМУ. 2012. №4 С.107-111.

24. Dale E. Audiovisual methods in teaching. – 1969.

УДК 372. 882

ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ К ИТОВОМУ СОЧИНЕНИЮ

© 2016

Пранцова Галина Васильевна, кандидат педагогических наук, профессор,
профессор кафедры «Литература и методика преподавания литературы»

*Пензенский государственный университет**(440026, Россия, Пенза, ул. Красная, д. 40, e-mail: prantsova@list.ru)*

Аннотация. В статье предпринята попытка выявить проблемы литературного образования на современном этапе, которые высветило введение в практику российских школ сочинения как новой формы итогового контроля, определить отношение к выпускному сочинению педагогического сообщества и наметить некоторые пути совершенствования деятельности учителей-словесников, направленной на подготовку старшекласников к выпускному сочинению. Автор отмечает неоднозначное отношение к возвращенному сочинению, особенно к его жанру (сочинению-рассуждению), метапредметному характеру, к выбору литературных произведений для аргументации. При этом подчеркивается, что с введением сочинения достаточно ярко обозначились такие проблемы, как низкий уровень читательской и речевой культуры, ограниченный кругозор выпускников; недостаточно четкое представление учителей об особенностях сочинения нового типа; отсутствие системы развития речи учащихся в 5-11 классах; необходимость совершенствования теоретической и практической подготовки учителей-словесников в области речевого развития; отсутствие сотрудничества при подготовке к написанию сочинения между учителями русского языка и литературы и учителями других предметов. Наличие перечисленных, а также других проблем диктует необходимость разработки стратегии сопровождения подготовки старшекласников к итоговому сочинению нового типа.

Ключевые слова: выпускное сочинение, метапредметный характер сочинения, проблемы чтения, речевые умения, педагогическое сообщество.

PRBLEMS OF TRAINING HIGH SCHOOL STUDENTS TO THE GRADUATE ESSAY ON LITERATURE

© 2016

Prantsova Galina Vasilievna, candidate of pedagogical Sciences, Professor,
Professor of "Literature and methods of literature teaching"

*Penza state University**(440026, Russia, Penza, Krasnaya str., 40g, e-mail: prantsova@list.ru)*

Abstract. The article attempts to identify the problems of literary education at the present stage, which highlighted the introduction of Russian schools works as a new form of total control, to determine the relation to the final essay of the education community and to identify some ways of improving the activities of teachers-philologists, aimed at preparing high school students for the final essay. The author notes the ambiguous attitude to the returned essay, especially for its genre (composition-reasoning), meta-character, the choice of literary works for the argument. It is emphasized that with the introduction of the compositions are quite clearly delineated problems such as low level of reading and speech culture, narrow-minded graduates; lack of a clear understanding of teachers about the features of the writings of the new type, the lack of development of speech of students in grades 5-11; the need to improve theoretical and practical training teachers-philologists in the field of speech development; lack of cooperation in preparation for the writing of essays between teachers of Russian language and literature and teachers of other subjects. The presence of these and other problems requires developing strategies prepare high school students to the final writing of the new type.

Keywords: graduate essay, metasubject character of essay, reading problems, speech skills, teaching community.

Сочинение как форма выпускного экзамена по русскому языку и литературе в средней школе было отменено в 2009 году, но в декабре 2014 года оно вернулось в российские школы усилиями сверху. Возврат сочинения был обусловлен падением грамотности, речевой и читательской культуры выпускников. Кроме того, с возвращением сочинения связывали надежды на то, что учащаяся молодежь потянется к книге, в том числе и к книге из школьной программы, а значит, статус литературы как учебной дисциплины будет восстановлен (как в минувшие времена). Однако результаты первого и второго года проведения сочинения нового типа пока свидетельствуют о том, что оно стало обременением и для учителей, и для выпускников, и для школы, и для вузов.

Более всего возмущаются учителя-словесники, что вполне понятно. Основная нагрузка, связанная с сочинением, ложится на них: и подготовка, и проверка (и все это параллельно с подготовкой учеников к ЕГЭ по русскому языку). И если подготовкой к ЕГЭ учителя занимаются давно, приобрели определенный опыт, то обучению написания сочинения практически перестали уделять внимание. К тому же столкнувшись с необходимостью вновь заниматься сочинением, учителя (да и все профессиональное сообщество) осознали, что подготовка к написанию итоговой работы во многом зависит от читательских и речевых умений школьников, массива их чтения (и не только по литературе).

Нельзя сказать, что учащиеся не читают. Значительная часть все-таки читает, а с ведением итогового сочинения, как утверждают 80% опрошенных нами учителей, стали читать больше. Но что и как? Анализ сочинений убеж-

дает, что ученики в массе своей читают тексты небольшие по объему и в основном из школьной программы по литературе. Наиболее популярны среди них произведения с незамысловатым, ярко выраженным сюжетом, без подтекста. Вот самые популярные: «Судьба человека» М. Шолохова, «Сотников» В. Быкова и «Гранатовый браслет» А. Куприна. С небольшим отрывом от этих произведений идет повесть «А зори здесь тихие...» Б. Васильева. При обращении к первым трем школьники почти безошибочно пересказывают сюжет, называют героев. А вот с последним произведением так не получается: здесь явно не хватает общего кругозора (никак не могут решить, чем же командовал старшина Васков – взводом, ротой, батальоном, где происходили события). А самое главное – никак не могут запомнить имена героинь и проследить судьбу каждой в отдельности. Почему такое происходит? Это, как нам кажется, особенность современной молодежи: зачем, считает она, все держать в памяти: «гаджеты, Интернет на что?..» Действительно, информация со всех сторон поступает к ученику, и он приспосабливается жить в условиях ее переизбытка: что полегче, поменьше – запомнит, а что объемно, многосюжетно, требует особых усилий – всплывет перед ним в процессе Web-сёрфинга. И что с такой особенностью восприятия школьниками произведений делать? Ответа у ученых на этот вопрос пока нет.

Для написания сочинения-рассуждения учащимся необходим определенный кругозор. А кругозор не только учитель-словесник расширяет... И вообще речь в документах, связанных с введением сочинения, изначально шла не о сочинении по литературе, а о *метапредмет-*

ном сочинении, к которому готовить должны все предметники: «Сочинение носит надпредметный характер и нацелено на проверку уровня речевой культуры выпускника, поэтому ответственность за качество этой работы лежит на всем педагогическом коллективе школы» [3]. Но об этом как-то «забывают». Да и в документе ФИПИ лишь вскользь упоминается о надпредметном характере сочинения. А далее сочинение позиционируется как исключительно сочинение по литературе («литературоцентричность экзамена связана с традицией русской школы, где чтение и изучение литературы всегда играло важную роль»), хотя это и противоречит поручению Президента. Ответственность же других учителей-предметников декларируется, но никак не конкретизируется. И поэтому они не вникают в подготовку к сочинению, хотя, зная тематические направления, могли бы акцентировать внимание на отдельных аспектах подготовки. Например, на уроках истории соотнести исторические события с их датами, обратить внимание на правильное написание названий исторических событий, имен военачальников. И тогда не «пришел бы» Пьер Безухов «на Бородинское поле в Первую мировую войну», «не сменил бы Кутузов Барклаева»...

На занятиях по обществознанию следовало бы обратить особое внимание на ценностные ориентиры личности, духовную жизнь человека (есть же в программе специальный раздел «Человек как духовное существо») и дать четкие определения, различая чувства, состояния. И не было бы тогда трактовок подобных этим: «любовь – это изумительное слово, которое согревает человека»; «война – это страшное слово, потому что оно убивает людей бомбами и пулями»; «равнодушие – это когда человек проходит мимо драки»...

А сколько примеров мужества, гражданской доблести, чести, великодушия можно было бы рассмотреть при изучении этих предметов! И почему бы литературные произведения (нон-фикшн, мемуары, например), которые повествуют о выдающихся личностях, не прочитать (хотя бы фрагменты), не обсудить?..

Кстати, так и предполагалось изначально. Неслучайно документы ФИПИ ориентировали на использование *литературных* произведений. Это означало, что школьники в процессе написания сочинения могли обращаться не только к художественным произведениям, но и произведениям публицистическим, научно-популярным, нон-фикшн.

К сожалению, никакого движения учителей гуманитарного цикла (мы не говорим уже о «естественниках» и «математиках») навстречу сочинению не наблюдается и, как нам кажется, в обозримом будущем не произойдет, и не только потому, что учителя других предметов, как отмечают словесники, «не хотят заниматься подготовкой», но еще и потому, что они в большинстве своем не знают, не умеют это делать (работать в команде). Такое сближение было бы продуктивным не только (и не столько) для словесников, но и учителей истории и обществознания, ведь задания ЕГЭ по их дисциплинам включают с недавнего времени развернутые письменные ответы на вопросы.

Интересен еще и такой момент, что некоторые методисты, занимающиеся проблемами речевого развития, учителя, напутствуя старшеклассников накануне итогового сочинения, предлагают им искать примеры только в русской классике. Так, Е. Полтавец на вопрос «На какие произведения (русскую классику, зарубежную классику, мемуарику, публицику, фольклор, современную литературу) следует опираться?» отвечает: «Русская классика – самый приличный «дресс-код» в данном случае. <...> Только литературная классика, прежде всего — русская». Объясняется такой выбор следующим образом: «Примеры из классических произведений, как и классический стиль в одежде, всегда уместны и не нуждаются в трудоемких обоснованиях». [4] Не совсем понятно, что имеется в виду под «трудоемкими

обоснованиями» и в каких «трудоемких обоснованиях» нуждается обращение к научно-популярной литературе. Оказывается, что и среди учителей русского языка и литературы, методистов нет единых взглядов на то, каким должно быть сочинение нового типа. И это, как нам кажется, потому, что только 60% словесников считают, что выпускное сочинение – сочинение метапредметного характера, остальные же относят его либо к сочинению по литературе, либо к сочинению по русскому языку и литературе. Вот отсюда и ориентация на художественные произведения.

Сложность написания школьниками сочинения связана в значительной мере с их подготовкой к нему. И здесь высвечивается масса проблем. Во-первых, как считают около половины опрошенных учителей-словесников, нарушена система подготовки, которая предполагает работу по речевому развитию на всех этапах литературного образования, начиная с начальной школы. Именно в начальных и средних классах ученик должен обрести речевую свободу, научиться обращаться со словом, освоить типы речи, структуру высказываний разных жанров. В определенной (но не в достаточной) степени работа в обозначенных направлениях ведется. Однако, начиная с 9 класса, все силы бросаются на подготовку к итоговой аттестации (сначала за курс основной школы, а затем – средней). В результате формирование речевых умений, связанных с написанием сочинений на литературном материале, остаются вне активной зоны деятельности учителя и учащихся. (К тому же в школу приходит молодое поколение учителей, которое не учили писать школьное сочинение.) И тогда становится понятно, почему при подготовке к сочинению в 11 классе ученые, методисты, учителя, занимающиеся проблемой развития речи, предлагают «начинать с начала», «с азов». Вот, например, «девятишаговая» схема, которую предлагает (учителям и ученикам) на своих вебинарах издательство «Просвещение»: «Алгоритм работы над сочинением: 1. Выбор и обдумывание темы сочинения. 2. Выявление ключевых слов темы сочинения. 3. Осмысление терминов и понятий в формулировке темы. 4. Определение главной мысли сочинения. 5. Подбор литературного материала. 6. Определение основных смысловых частей сочинения и их содержательного наполнения (составление плана). 7. Написание текста сочинения на черновике. 8. Обдумывание структуры и композиции сочинения. 9. Редактирование, переписывание и проверка» [2, слайд 7]. И далее (из вебинара в вебинар) идет объяснение, как выявлять ключевые слова темы сочинения. Особенно «интересны» условия «подбора литературного материала»: «1. Сочинение станет поверхностным, если перегрузить его материалом, который только упомянут, но не проанализирован. 2. Сочинение будет неполным, если подобрать мало материала. 3. Сочинение будет не цельным, если не определен аспект доказательства главной мысли. 4. При грамотном сужении темы и раскрытии одной из поставленных проблем можно сделать сочинения глубоким, полным и цельным» [3, слайд 11]. Как ученику за оставшиеся месяцы научиться определять, «много» или «мало» он подобрал материала, «грамотно сузил тему» и ту ли из «поставленных проблем» решил «раскрыть»?..

Разумеется, материал вебинаров важный, нужный в плане повторения. Но все это при нормальной (в системе) подготовке должно уже быть отработано и в основной школе, и в 10-м классе. И возникает вопрос, как за два-три месяца обучить азам сочинительства и, обратившись к некоторым изученным ранее произведениям, рассмотреть тексты в аспектах, заданных тематическими направлениями? Этому вопросу пока уделяется минимум внимания. Хотя, справедливости ради, стоит отметить, что общие вопросы подготовки (алгоритм работы над сочинением, виды вступлений и заключений, аргументация) иллюстрируются обращением к конкретным (только художественным!) произведениям.

Такой подход «с азов» стал общим местом подавляющего большинства учебно-методических пособий, имеющих своей целью помочь старшеклассникам в подготовке к итоговому выпускному сочинению. Даже в пособиях признанных учителями-словесниками методистов подготовку рекомендуется начинать с ...ликбеза: например, объясняют особенности работы над черновиком и планом сочинения, знакомят с «Планом анализа персонажа», «Планом анализа лирического произведения» и т.п. [1, с. 16–17]. Такое ощущение, что школьникам впервые предлагается взять ручку и написать что-то, состоящее из трех частей!

Как несомненное достоинство пособия следует отметить разнообразие заданий, которые призваны помочь ученикам подготовиться к работе над сочинением (хотя на финише это уже поздно): «1. Прочитайте предложенные темы сочинений и сформулируйте заключенный в них проблемный вопрос. 2. Перечислите художественные произведения, на примере которых могут быть раскрыты приведенные темы сочинений... 5. Прочитайте фрагмент статьи Фазиля Искандера «Дом и бездомье», а затем составьте план сочинения «Тема дома и бездомья в литературе»...» [1, с. 38–40, 43].

Даются в пособиях и комментарии к тематическим направлениям, перечисляются гипотетические темы и указываются произведения (только художественные!), на которые можно опираться при написании сочинения по тому или иному направлению. Далее даются планы и/или фрагменты сочинений на ту или иную тему и предлагается завершить работу над высказыванием (при этом часто предлагается высказывание литературоведческого характера, а не сочинение-рассуждение). Но комментарии, связанные с проблемой, заявленной в направлении, с тем, как она отражена в указанном произведении, не даются... Видимо, авторы пособий считают: учителя не учат писать сочинения, потому что все внимание направлено на чтение и анализ, следовательно, нужно только показать, как результаты разбора «вместить» в трехчастное сочинение и избежать речевых, грамматических и прочих ошибок. Между тем мы считаем, что комментарии к направлениям должны обратить внимание старшеклассников на то, как проблемы, связанные с тем или иным направлением, раскрываются в ранее изученных/прочитанных самостоятельно произведениях.

Следовательно, необходимо восстановить (или разработать новую) систему подготовки к сочинению в 5–11 классах, включив сюда не только работу по развитию речи на уроках литературы, факультативных и элективных занятиях, но и на уроках по другим предметам гуманитарного цикла.

При подготовке к сочинению результативность работы во многом определяется уровнем подготовки учителя-словесника. Именно вуз не только осуществляет теоретическую подготовку будущего специалиста, но формирует эстетический вкус учителя, развивает его способность адекватно оценить какое-либо речевое высказывание. Следовательно, необходимо введение новых учебных курсов, ориентированных на речевое развитие учащихся. Но такой подход даст свои результаты через несколько лет. А как помочь учителю на данном этапе? В чем особо нуждаются словесники, осуществляя подготовку школьников к сочинению-рассуждению нового типа? И здесь уже ответственность лежит на учреждениях, отвечающих за совершенствование подготовки учителей.

Итак, сочинение вернулось. Надежд оно пока не оправдало. Но проблем обозначило и создало много... И вот лишь наиболее животрепещущие из них:

1) учителя-словесники (как и учителя других предметов) не имеют достаточно четкого представления о характере выпускного сочинения, о том, что собой являет «сочинение нового типа», и поэтому по-разному его воспринимают, а отсюда и определенные проблемы в подготовке к нему (устраняется необходимость в со-

трудничестве в процессе подготовки с другими предметниками; предпринимается попытка вернуться к традиционному (литературоведческому) сочинению);

2) из-за нарушения системы речевого развития учащихся с 5 по 11 классы подготовка в выпускном классе ведется «аврально», что значительно снижает ее качество (многие учащиеся не могут постигнуть ни содержательные, ни формальные особенности сочинения-рассуждения, при этом не редко они пытаются писать итоговое сочинение, опираясь на схему сочинения ЕГЭ по русскому языку);

3) учителя-словесники сами испытывают потребность, с одной стороны, в овладении как теоретическими знаниями, так и практическими речевыми умениями, необходимыми для написания сочинения-рассуждения, а с другой – в совершенствовании методической подготовки в области речевого развития учащихся.

Наличие перечисленных нами, а также других проблем диктует необходимость разработки стратегии сопровождения подготовки старшеклассников к итоговому сочинению нового типа.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Нарушевич А.Г., Нарушевич И.С. Итоговое выпускное сочинение в 11 классе: учебно-метод. пособие / под ред. Н.А. Сениной. Изд. 2-е, перераб. Ростов н/Д: Легион, 2015. 112 с.

2. Сочинение? Легко! Перегрузка. Итоги сочинения: надпредметный характер, жанры, тематические направления, контроль (вебинар изд-ва «Просвещение» от 29.09.2015 г.; вед. С.И. Красовская). URL: <https://my.webinar.ru/record/573675/> (Дата обращения: 10.10.2016 г.).

3. Тематическое направление на итоговом сочинении «Год литературы в России» – как к нему готовиться? URL: http://old.prosv.ru/about.aspx?ob_no=222&d_no=31639 (Дата обращения – 10.10.2016 г.).

4. 9 практических советов, которые помогут получить «зачет» за итоговое сочинение. Интервью с Е. Полтавец. URL: <https://godliterature.ru/events-post/sochinenie-2017-obratnyy-otschet> (Дата обращения – 25.11.2016 г.).

Публикация подготовлена в рамках поддержанного РГНФ научного проекта №16-16-58005.

УДК 37

НАШЕ НЕКОМПЕТЕНТНОЕ ОБЩЕСТВО: Часть II
(с обсуждением некоторых компетентностей, необходимых для его преобразования)

© 2016

Равен Джон, доктор философии в области психологии, почетный профессор
Университет Эдинбурга

(EH8 9YL, Шотландия, Эдинбург, Старый колледж, Южный мост, e-mail: jraven@ednet.co.uk)

Перевод на русский язык – О.Н. Ярыгин

Аннотация. Данная статья представляет собой перевод второй часть большой работы Дж. Равена ‘Our Incompetent Society (with a discussion of some of the competencies needed to transform it)’. Часть 1 опубликована в «Балтийском гуманитарном журнале», №4(17), 2016. В этой статье автор рассматривает фундаментальные причины некомпетентности, проявляемой как отдельными представителями различных профессий и областей деятельности, так и некомпетентности общества в целом. Рассматривается система образования от начальной школы до профессиональной подготовки в университетах. На основе широчайшего обзора исследований образовательных систем во многих странах (в основном, Англии, Шотландии и США) автор приходит к выводу о необходимости «парадигмального сдвига» в понимании роли образования в эволюции обществ и человечества в целом. Автор ставит проблему отображения социальных сил, подобно тому, что было сделано Ньютоном в отношении физических сил. На основе предложенной системной диаграммы взаимодействия социальных сил и системно динамического моделирования автор предлагает вести поиск неиерархических аутопоийесных систем управления обществом. Научным методом такого поиска должна, по мнению автора, служить современная социокibernетика.

Ключевые слова: некомпетентность, компетентность, ценности, мотивация, воспитание компонентов компетентности, образовательная система в начальной и высшей школе, взаимодействие социальных сил, социокibernетика, обратные связи, аутопоийезис, неиерархическая система управления, выживание человечества.

OUR INCOMPETENT SOCIETY: Part II
(with a discussion of some of the competencies needed to transform it)

© 2016

Raven John, B.Sc., Dip. Soc. Psychology, Ph.D., Hon. Distinguished Prof.
University of Edinburgh

(EH8 9YL, Scotland, Edinburgh, Secretary's Office Old College, South Bridge, e-mail: jraven@ednet.co.uk)

Translation into Russian – Yarygin O.N.

Abstract. This article is a translation of the Part II of the of J. Raven's ‘Incompetent Our company (with a discussion of some of the competencies required to convert it). Part I was published in the ‘Humanities Baltic Humanitarian Journal’, №4 (17), 2016. In this article the author considers fundamental reasons of incompetence exhibited by individual of different professions and areas of activity, and the incompetence of society as a whole. A system of education from primary school to vocational training in universities are described in competence-based terms. On the basis of the widest viewing of educational systems research in many countries (mainly of England, Scotland and the United States), the author comes to the conclusion that ‘paradigm shift’ in the understanding of the role of education in the evolution of societies and humanity as a whole is required. The author raises the problem of mapping of social forces, similar to what was done by Newton for physical forces. The author proposes to design model of non-hierarchical autopoiesis society governance systems based on the presented systemogram of social forces interaction and systems dynamics simulation. Modern sociocybernetics should be a scientific method of such research.

Keywords: incompetence, competence, values, motivation, education, competence components, the educational system in primary and high school, the interaction of social forces, sociocybernetics, feedback, autopoiesis, non-hierarchical governance system, the survival of humanity.

Компетентности, необходимые для социальной трансформации и эволюции

На самом деле для создания атмосферы инноваций или коллективного разума необходимых для продвижения вперед требуется целый ряд взаимодополняющих компетентностей.

Действительно, основная задача концептуализации и графического отображения социальных сил в некотором смысле аналогична тому, что сделал Ньютона в отношении сил физических.

Ему требовалось концептуализировать, а также найти способы измерения физической силы, а затем показать, как невидимые силы тяготения действуют между планетами, управляя их орбитами (в те времена это было немислимо).

Но обширному множеству людей, занимавшихся разными вещами, требовалось перевести эти наблюдения, например, в сети безопасных парусников, которые могли плыть против ветра вместо того, чтобы просто плыть по ветру.

Требовалось, чтобы были такие люди, которые могли бы понять, как использовать равную и противоположную реакцию моря на действие ветра (по-видимому, абсурдную), поставив киль на своих парусных лодках. Требовалось, чтобы были такие люди, которые знали бы свойства дерева и стали и могли бы построить лодки,

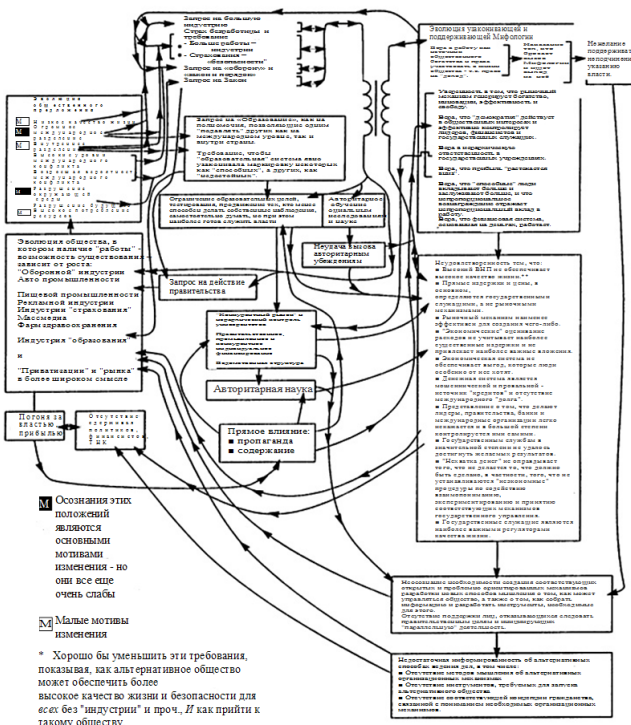
способные выдержать действия сил.

Требовалось, чтобы были такие люди, которые не только могли бы, но были сильно мотивированы на то, чтобы создать карты скрытых скал и безопасных гаваней. И так далее, и так далее.

Дело в том, что необходимо иметь множество людей с разными талантами и компетентностями в выполнении разных дел. Надо было иметь то, что Д. Макклелланд называл *достигающим обществом*. (Он очень старался показать, что общества не всегда были связаны с таким типом инноваций.

Некоторые из них были озабочены завоеванием. Другие - созданием культуры, которую можно было бы охарактеризовать как теплую и дружелюбную.). Это возвращает нас к вопросу управления или, точнее, проектирования и развития более подходящей системы управления, основанной на социокibernетике. (Кибернетика изучает и конструирует системы управления в животном мире и технике. При этом необходимо упомянуть животных, чтобы подчеркнуть, что рассматриваются не только системы, создаваемые людьми и не только иерархическое управление.

Таким образом, социокibernетика становится дисциплиной, изучающей в основном невидимые контролируемые системы, которые управляют функционированием общества ... для улучшения этих систем.)



Осознания этих положений являются основными мотивами изменения - но они все еще очень слабы

Малые мотивы изменения

* Хорошо бы уменьшить эти требования, показывая, как альтернативное общество может обеспечить более высокое качество жизни и безопасности для всех без "индустрии" и проч., и как прийти к такому обществу.

**** Валовой национальный продукт (Gross-National Product, Gross-National Income) — Зачастую употребляется совместно с показателем ВВП, или заменяется им, что в общем неверно.**

В отличие от Валового внутреннего продукта, отражающего совокупную стоимость всех благ, созданных на территории страны, валовой национальный продукт отражает совокупную стоимость благ, созданных только её резидентами, вне зависимости от их географического положения.

Рисунок 1 - Петли обратной связи, увековечивающие неустойчивое общество

На этом этапе полезно приступить к краткому обсуждению фундаментального порока в докладе «Пределы роста» так называемому «Римскому клубу» [70].

Авторы (и особенно Форрестер (Forrester)[71,72]) построили системно-динамическую модель биоэкономических процессов, разрушающих биосферу, которая показана на рисунке 3.

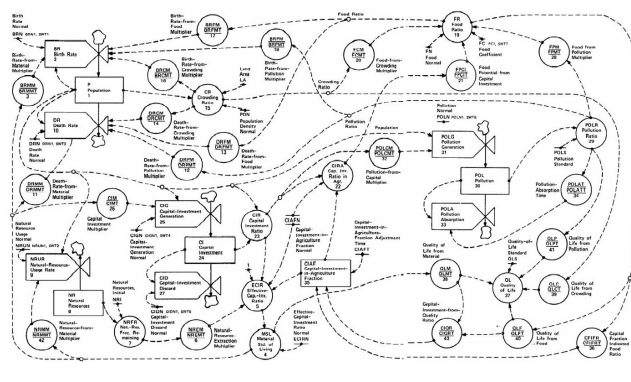


Рисунок 2 - Упрощенная модель Форрестера «Мир», построенная для анализа эффектов изменения численности населения и экономического роста в течение следующих 50 лет. Модель включает взаимосвязи следующих уровней: населения, капитальных вложений, природных ресурсов, загрязнения окружающей среды, сельского хозяйства и других базовых переменных. Переменные подвержены влиянию перечисленных уровней и сами влияют на них. (Подробное описание системно-динамической модели «Мир» и её компонентов см. в книге Дж. Форрестер «Мировая динамика», М.: АСТ, 2006.—384 с.— прим. перев.)

Пределы для «Пределов роста»

Проблемой этой модели является её неспособность определить, включить и изобразить сети социальных сил, которые мы рассматривали, и бесконечные способы, которыми они взаимодействуют с биоэкономическими процессами, которые описываются ниже и определяют функционирование системы. Поэтому невозможно увидеть, как лучше вмешаться в эту сеть.

Авторы «Пределов роста» говорят, что нам «не хватает политической воли», чтобы проводить политику, при которой изучаются последствия различных альтернативных пунктов.

Это утверждение неявно предполагает, что кто-то ... какой-то орган ... будет выполнять их рекомендации. Другими словами, предполагается, что путь вперед лежит через очень иерархические вмешательства, основанные на командовании и управлении, которые являются основным источником этой проблемы! Ни одна центральная группа не может предусмотреть все действия и эксперименты, которые необходимы ... еще менее возможно отслеживать последствия этих действий и следовать далее через новые (коррекционные?) действия. Немного удивляет, что авторы «Пределов роста» попали в эту ловушку, так как одно важное наблюдение, вытекающее из исследования социальных систем, состоит в том, что воздействие единичным фактором редко приводит к желаемым результатам. Эффективное вмешательство требует множественных системно-ориентированных воздействий, направленных на дисфункциональные петли обратной связи в системе.

Возможно, более подходящие образы пути вперед обеспечиваются в Эволюционных учебных лабораториях (Evolutionary Learning Laboratories), разрабатываемых О.Бошем (O. Bosch) и его коллегами [66]. Они не только собрали вместе членов местного сообщества и сотрудников из местных и центральных органов власти, но привлекли этих участников к составлению подробных карт (системогамм) действующих социальных сил и их взаимодействий и последствий, а затем к взвешиванию силу этих разнообразных петель обратной связи, подобных форрестеровым (Forrester) диаграммам, воспроизведенным выше. (Несмотря на все это, я не уверен, что они не попали в ту же ловушку, что и авторы книги «Пределы роста», стремясь иметь дело с проблемами, которые они формулируют, используя государственные органы для введения правил.)

Итак, мы замыкаем круг: силы Танатоса ограничивают развитие более подходящих механизмов управления, а отсутствие более подходящих механизмов управления отвлекает нас от изучения Танатоса.

Необходимость нового образа или видения того, как вести разработку соответствующих механизмов государственного управления не может быть более очевидной.

Продвижение вперед

Для начала, повторим, что мы имеем ввиду.

Если мы хотим использовать силы и процессы, которые собираются уничтожить нас как биологический вид (то есть силы и процессы, которые составляют Танатос) и тем самым делают нашу полную некомпетентность совершенно очевидной и развернуть их на наши собственные цели, то нам нужно несколько исследовательских команд, стремящихся отобразить эти процессы, но так, чтобы при этом каждая команда прорабатывала свою отличающуюся точку зрения.

Разработка удовлетворительной карты указанных процессов включает в себя научную деятельность на основе представления столь же «безумного», как представление о том, что движение планет контролируется сетью невидимых межпланетных сил, действующих между ними.

Итак, что нужно сделать, чтобы запустить необходимую сеть «безумных» научных проектов? Конечно, это предполагает широкое изменение:

- образов самой науки;
- способов, которыми должна быть организована и профинансирована генерация научных знаний (Значительно помогло бы выяснить, что необходимо сделать для продвижения (т.е. уточнить круг компетентностей и требующихся институциональных механизмов) если бы можно было обсудить относительную роль и значение централизованных (военных) требований в эволюции компьютеров, их миниатюризации и развитию Интернета, в процедурах, фактически используемых для выбора исследователей (требований, которые являются полной противоположностью установленной процедуре конкурсных тендеров и оценки предложений так называемых «экспертами»), а также роль широко распространяющейся личной (внутренней) мотивации. Также важным было бы обсуждение рекурсивных, аутопоезисных системных процессов, которые внесли свой вклад в развитие компьютеров и Интернета, с одной стороны, и развитие нынешней финансовой системы (которая в настоящее время обеспечивает 50% валового национального продукта в западных странах) через создание рабочих мест, связанных с выдачей другим людям фиктивных денег. К сожалению, эти обсуждения были бы неуместны в данной статье. Не надо слишком далеко ходить за примером, однако, чтобы предположить, что многие из механизмов, введенных для ограничения доступа к финансовым ресурсам, для контроля за их расходованием, а также для контроля последующих публикаций, разработаны именно для ограничения смелого исследования проблемы. Всё это, конечно, представляет лишь обратную сторону сети процессов, которые мы стремились понять и описать в этой статье.);

- природы и разнообразия компетентностей, требующихся в этих проектах.

Интересно, что можно себе представить возникновение такого нового понимания из более широкого вовлечения в проектную работу, которая описана в начале этой статьи. Продвинутое понимание, безусловно, требует широкого круга людей, обладающих очень разными талантами и работающими в атмосфере, способствующей проявлению эмерджентного интеллекта.

Короче говоря, места для начала процесса не подпадают под здоровый смысл и не являются очевидными.

Создание и внедрение новых образов управления потребует еще большего числа людей, работающих во всеохватывающей атмосфере инноваций, характеризующейся словами «могу сделать».

Однако здесь мы сталкиваемся с фундаментальной проблемой, возникающей из нынешних образов управления. Лишь немногие с трудом воспринимают идею о том, что сети неиерархических петель обратной связи, регулирующие рост и функционирование организмов, могут быть описаны как кибернетические системы. Однако большинство гораздо труднее воспринимает ту же идею, если к слову «управление» приставить эпитет «кибернетическое». Но ведь это то же самое. В результате большинство людей с огромным трудом принимают идею, состоящую в том, что *социокибернетическая* система, которая не имеет центрального пункта управления, может тем не менее быть весьма эффективной системой управления. Принятие такого понимания было самой фундаментальной проблемой, с которой пришлось столкнуться на протяжении многих лет как анархизму, с одной стороны, так и Адаму Смиту – с другой. («Рынок « Адама Смита не был задуман как механизм зарабатывания денег. На самом деле деньги были лишь своего рода «шарикоподшипником» или информационным носителем в системе. «Рынок» рассматривался в качестве основы для самоорганизующейся социальной системы управления, которая будет работать без централизованного руководства. К сожалению, как я показываю в своей книге «Новое богатство народов» (*New Wealth of Nations*) [56], этого не происходит, и не может

происходить.). То, что более эффективная, самоорганизующаяся, самоуправляемая система может вырасти органически из многих систем, системно-ориентированных социальных вмешательств, подобных испанскому «Движению 15М» [73], является более или менее немислимым. Ключ лежит в словах «системно-ориентированный». Как показывает Форрестер (Forrester) [71,72], в плохо понимаемых системах последствия вмешательства, основанного на здравом смысле, почти всегда противоречат интуитивным предположениям и, как правило, оказываются контрпродуктивными. На самом деле, они, как правило, имеют эффект обратный предполагаемому, до тех пор, пока этот эффект не будет нейтрализован работой остальной части системы. Таким образом, ключом, открывающим продвижение вперед, является изучение социально-кибернетических механизмов, которые контролируют функционирование общества.

Что надо сделать

Как я уже говорил в своих лекциях и публикациях на эту тему последние 25 лет, меня регулярно спрашивают: «А что именно Я могу сделать, чтобы продвинуть эти разработки?»

Действительно, из того, что было сказано, следует, что есть бесконечно много вещей, которые нужно сделать, чтобы помочь нам двигаться в сторону более устойчивого общества и прогресса в необходимых исследованиях по функционированию и модификации социокибернетической системы, которая «держит в своих руках» наше будущее как биологического вида и будущее нашей планеты. Но, поскольку большинство из этих вещей не вполне очевидно, меня попросили разъяснить их. Хотя это уже сделано в других моих работах [6,56] я вынужден повториться, потому что многие из этих вещей следуют непосредственно из сделанных нами наблюдений.

Рассмотрим пример. Мы увидели, что для продвижения вперед, нам нужна смена парадигмы столь же глубокая, как в случае введения отображения сил Ньютоном в физике - то есть, нам нужны новые способы осмысления, отображения, измерения и подчинения социальных сил. В настоящее время большинство из нас хорошо знает, что мы не являемся гениями подобными Ньютону. Такое понимание парализует нас. Мы думаем, что нам нужен «чемпион», но не знаем, где «его» найти. Но этого не требуется. Для такого сдвига мы должны увидеть исследования и научно-исследовательские механизмы, которые будут способствовать возникновению такого преобразования мышления. Более того, эти механизмы также требуются для проведения широкого диапазона меньших исследовательских проектов, которые, как мы увидели, оказываются очень важными. Таким образом, есть сотни вещей, которые мы можем сделать. Мы можем настоять на изменении общественного образа исследования и той роли, которую оно может играть в государственной службе. Мы можем настоять на изменении популярного образа науки (редукционизма в науке) в сторону того, что можно назвать экологической наукой. Мы можем бросить вызов таким масштабным исследованиям, которые представляются в качестве доказательства правильности сохранения существующей политики в области образования, здравоохранения и управления обществом. Мы можем искать способы вовлечения в такую деятельность сотен конкретных научно-исследовательских проектов, которые действительно необходимы.

Подобные выводы следуют из того, что мы узнали о требуемых формах бюрократии и демократии. Нам нужны механизмы, которые, по своим целям и устремлениям прямо противоположны механизмам, имеющимся на данный момент. Хотя я также показал огромные препятствия на пути таких изменений, главное состоит в том, что отсутствует нужный нам климат инноваций, в создание которого *каждый* должен внести свой вклад. Так что, в действительности, *каждый сейчас* может на-

чать вести себя по-разному. Каждый имеет некоторую свободу движения. Еще раз повторю, что нужно сделать неисчислимо множество вещей, которые не предлагаются «здравым смыслом». Скорее они вытекают из измененного видения того, чему подобен мир, и того каким он должен быть. Следовательно, мы можем обсуждать ситуацию на общей основе. И мы можем начать относиться по-разному к нашим учителям, школам и местным чиновникам. Мы не должны дожидаться центральной директивы на установление сетевых механизмов контроля за такими чиновниками, но должны изменить наши собственные ожидания от их работы. Опять же будут предприниматься бесконечные формальные исследовательские проекты по поиску более эффективных способов осмысления, оценки и воспитания многочисленных талантов; по формализации механизмов внедрения процедурной отчетности (в противоположность отчетности по результатам). Все они должны дать ответ на вопросы: какие меры должны принять менеджеры, чтобы создать атмосферу инноваций, эксперимента, оценивания и обучения? как нам преодолеть стремление самозванных стратегий подрывать оценивание такой деятельности? Может быть, прежде всего, мы можем настаивать, и включаться в реальные эксперименты с альтернативными механизмами в системах образования, здравоохранения и других областях.

Нет недостатка в делах, которые можно и должно выполнить. То, что необходимо - это воображение таких дел, с одной стороны, и желание самореализации при их выполнении, с другой стороны. И в этом парадокс. Активное отношение к выполнению только одного из этих дел зависит от уверенности, что кто-то будет выполнять и некоторые другие. А *это* зависит от видения общества и его потенциального действия, которое кажется почти полностью отсутствующим, в настоящее время.

Некоторые предложения

Казалось бы, из наблюдений, сделанных в самом начале этой статьи и работы Розабет Кантер, следует, что создание повсеместного климата инноваций зависит от воспитания большого разнообразия талантов, эмоциональных предрасположенностей, или компетентностей, которые имеются у населения. Это зависит от выявления более эффективных способов мышления о природе этих компетентностей. Я сам предложил возможный формат для этого на основе работы Дэвида Макклелланда. К сожалению, как это часто бывает, когда необходимы изменения парадигмы в науке [74], работа Макклелланда (McClelland) по широко распространенному мнению, была дискредитирована психологами, погруженными в традиционный способ мышления, чьи карьеры зависели от достижений их способа мышления [вспомним краткую историю, произошедшую с книгой Л. и С. Спенсеров «Компетентность в работе» (*Competence at Work*). (Дополнительно эта книга пострадала и при переводе на русский язык. - прим. перев)].

Воспитание или высвобождение компетентностей высокого уровня требует формализации личных рамок, принятых теми учителями, которые способны продолжать работу, как уже упоминалось выше, некоторыми менеджерами [49,50,51] и гораздо более многочисленными родителями [28]. Попытки формализовать такие идеи и реализовывать программы развития, основанные на них [75-79], выявили некоторые интересные вещи. Правда, что создание людям возможностей практиковать и оттачивать компоненты компетентности при работе над задачами, на решение которых они сильно мотивированы (или которые для них ценны), действительно усиливает эти компетентности. Эти результаты значительно усиливаются путем представления соответствующих ролевых модели, которые разделяют ценности или эмоциональные предрасположенности соответствующего индивида. [Таким образом, учителя, работа которых была обобщена в начале статьи, побуждали своих учеников

прочитать специальные материалы, изображающие образ мышления и поведения людей (и их последствия), которые разделяли их ценности, и, более того, побуждали учеников встречаться и работать с людьми, которые разделяли их мотивы (людей варьировавшихся от археологов до могильщиков). Изученные Клемпом (Klemp) и его коллегами менеджеры организовывали для подчиненных, которые были не уверены в своих собственных мотивах и ценностях, совместное размещение и общую работу с другими работниками, которые играли самые разные роли в своих организациях.]

Но самый важный эффект этих программ производится их способностью помочь людям определить свои ценности, прекратить стремиться к деятельности, которая им не ценна, а стремиться к той, которая реализует их ценности более эффективно. Отметим, что ни одна традиционная оценка на основе результатов, вычисляемая с помощью традиционных мер, не могла бы раскрыть этого.

(Опубликованы тысячи исследований, направленных на определение отличительных результатов образования в колледже. Большинство из них не стоит бумаги, на которой они написаны, потому что они не в состоянии соединить результаты измерений, для того, чтобы понять какое исследование дифференциального характера программ даст ожидаемый результат. Когда проводится значимое исследование, например, такое, как выполнили Винтер, Макклелланд, Стюарт (Winter, McClelland, Stewart) [79], получают замечательные результаты. Статьи Стефенсона (Stephenson)[78] о работе в Школе независимых исследований при Политехническом университете Северо-восточного Лондона достаточно, чтобы назвать серьезным вопросом обычные процедуры оценивания программ. Авторы показывают, что студенты развивались во многих различных направлениях, как мы и ожидали после написанного Каждином (Kazdin) [80]. Но то, что утеряно из работы Стефенсона, представляет собой отчет об огромной озабоченности разработчиков программы тем, чтобы создать 9-месячный курс для тех, кто был заинтересован прояснить свои мотивы и ценности, а также, чтобы разработать план, персонализированных программ развития, включающих работу с отдельными наставниками. Также отсутствует отчет о мерах, принятых, чтобы прийти к соглашению по проблемам индивидуального оценивания, возникшим из всего этого. См работы Бёрджес, Адамс (Burgess, Adams) [81-84].)

Как видно из материала, кратко представленного в самом начале статьи, роль учителя крайне важна. На самом деле они не единичны. Эти учителя были исключительными, выдающимися людьми, которые нашли способы достижения своих целей, они развили управленческие навыки, необходимые для того, чтобы делать своё дело ... в течение, возможно, 10 или 20 лет. В течение этого времени они должны были найти способы борьбы с многочисленными изменениями внешних директив, администраций и администраторов. Мы не можем надеяться, что много людей будут настолько целеустремленными и компетентными.

Подобные выводы могут быть сделаны относительно руководителей, ответственных за создание атмосферы инноваций, которая возникает благодаря тому, что Р. Кантер назвала деятельностью «параллельной организации». Для неё характерно формирование групп людей, обладающих различными мотивациями и компетентностями, вокруг возникающих вопросов. Эти группы включают людей, которые хорошо замечают проблемы и возможности их решения, других людей, которые хорошо формализуют проблемы и представляют способы привлечения ресурсов, третьих, которые хорошо придумывают новые способы размышления о рассматриваемых вопросах и изобретают решения, четвертых, которые хорошо умеют узнавать, что делают оппоненты ... и так далее. Люди, хорошо делающие одни из этих

действий, не обязательно хороши в других.

Итак, если мы хотим создать всепроникающую атмосферу инноваций, необходимо изменить должностные инструкции наших менеджеров государственной службы ... и, таким образом, создать процедуры, поддерживающие их ответственность за исполнение различных вновь выявленных ролей в этой области. Большая часть двух моих книг «Управление образованием для эффективного обучения» (*Managing Education for Effective Schooling*) и «Новое богатство наций» (*The New Wealth of Nations*) посвящена разъяснению того, какими могли бы быть эти процедуры.

Из-за того, что решение центральных проблем, стоящих перед нами, таких как наша дисфункциональная «образовательная» система, наша дисфункциональная система управления и сеть петель обратной связи, которые мы классифицировали как смертоносные (Танатос), зависит от создания обучающегося общества (такого, которое внедряет инновации и учится без централизованного управления, которое характеризуется всепроникающей атмосферой экспериментов и обучения, которое характеризуется всеохватно деятельностью «параллельной организации», которое демонстрирует в масштабах всего общества подходы того школьного класса, который описан в первых разделах), необходимо иметь более четкие методы размышления о природе, развитии и оценивании этих характерных черт.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Raven, J. (2014). Crisis? What Crisis? Chapter 3 in Mulej, M. and Dyck, R.G.(eds) *Social Responsibility Beyond Neoliberalism and Charity, Volume 1: Social Responsibility – A Non-Technological Innovation Process*. Bentham Science Publishers, Sharjah, U.A.E.; Oak Park, IL 60301-0446 USA; Bussum, Netherlands. (Extended version available at <http://eyeonsociety.co.uk/resources/cwc.pdf>)

2. [Русский перевод: Равен Дж. (Перев. с англ.-Ярыгин О.Н.) Кризис? Какой кризис? (Часть I,II) // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2014. № 4(9), С. 81-95,

3. (<http://www.napravo.ru/all/download/191>);

4. Равен Дж. (Перев. с англ. Ярыгин О.Н.) Кризис? Какой кризис? (продолжение – часть III) // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 2(11), С. 87-101

5. (<http://www.napravo.ru/all/download/235>);

6. Кризис? Какой кризис? Равен Дж. (Перев. с англ. Ярыгин О.Н.) // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 2(11), с. 84-11(<http://www.napravo.ru/all/download/233>)]

7. Bookchin, M. (2005). *The Ecology of Freedom: The Emergence and Dissolution of Hierarchy*. Oakland, CA: AK Press.

8. Lane, R. E. (1991). *The Market Experience*. New York: Cambridge University Press

9. Marks, N., Simms, A., Thompson, S., Abdallah, S. (2006). *The (Un)happy Planet Index: An Index of Human Well-being and Environmental Impact*. London: New Economics Foundation. Эл. доступ: www.neweconomics.org, www.happyplanetindex.org

10. Raven, J. (1977). *School rejection and its amelioration*. *Educational Research*, 20, 3-9.

11. Raven, J. (1994). *Managing Education for Effective Schooling: The Most Important Problem Is to Come to Terms with Values*. Unionville, New York: Trillium Press. www.rfwp.com; http://eyeonsociety.co.uk/resources/fulllist.html#managing_education

12. Raven, J. (2011). Toward professionalism in psychology and education. *Psychology of Education Review*, 35(2), 5-20. <http://www.eyeonsociety.co.uk/resources/towardsProfessionalismInPsychology.pdf>

13. Raven, J. (2012). Competence, education, professional development, psychology, and socio-cybernetics. In G. J. Neimeyer (Ed.), *Continuing Education: Types, Roles, and Societal Impacts*. Hauppauge, New York: Nova Science

Publishers, Inc. http://www.eyeonsociety.co.uk/resources/CPDAPA_REVISIED_FULL_VERSION.pdf

14. (Русский перевод: Равен Дж. (Перев. с англ.-Ярыгин О.Н.) Компетентность, образование, профессиональное развитие, психология и социкибернетика // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 2 (17).- С.170-204; <http://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnost-obrazovanie-professionalnoe-razvitiie-psihologiya-i-sotsiokibernetika>)

15. Raven, J. (2012). Toward professionalism in psychology and education. *Psychology of Education Review*, 36(1), 3-18, along with Author' response to peer commentary, pp. 38-43.

16. Postman, N., Weingartner. (1971) *Teaching as a Subversive Activity*. London: Penguin Books.

17. Goodman, P. (1962). *Compulsory Mis-Education*. London: Penguin Books

18. Illich, I. (1971). *De-schooling Society*. London: Calder Boyars.

19. [Русский перевод: Иллич И. Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир.-М.: Просвещение 2006, 160 с.]

20. Johnston, L. D. (1973). *The American High School: Its Social System and Effects*. Ann Arbor, MI: Institute for Social Research.

21. Johnston, L. D., Bachman, J. G. (1976). Educational institutions (290-315). In J. F. Adams (Ed.), *Understanding Adolescence (IIIrd Edition)*. Boston: Allyn and Bacon.

22. Bachman, J. G., Green, S., Wirtanen, I. D. (1971). Youth in Transition III: Dropping Out - Problem or Symptom? Ann Arbor, MI: Institute for Social Research.

23. Bachman, J. G., O'Malley, P. M., Johnston, J. (1978). *Adolescence to Adulthood: Change and Stability in the Lives of Young Men*. Ann Arbor, MI: Institute for Social Research.

24. Flanagan, J. C. (1978). *Perspectives on Improving Education from a Study of 10,000 30-Year-Olds*. New York: Praeger Publishers.

25. Flanagan, J. C. (1983). The contribution of educational institutions to the quality of life of Americans. *International Review of Applied Psychology*, 32, 275-288.

26. Flanagan, J. C., Russ-Eft, D. (1975). *An Empirical Study to Aid in Formulating Educational Goals*. Palo Alto, CA: American Institutes for Research 17, 18, 19

27. Andersson, B-E. (2000). Young adults look back on their school situation in senior high school. Paper presented at the European Conference on Educational Research in Edinburgh, Scotland, 20-23 September.

28. Andersson, B-E. (2001). Blow up the school! Paper presented at the NFPF conference in Stockholm, 15-17 March.

29. Andersson, B-E. (2001). School is Good for Many, but Bad for Too Many. Voices from Students About Their School Situation. Mimeographed paper. Stockholm: Institute of Education, Department of Child and Youth Studies.

30. Raven, J., Johnstone, J., Varley, T. (1985). *Opening the Primary Classroom*. Edinburgh: Scottish Council for Research in Education.

31. Stronach, I. (2003). Summerhill School versus Ofsted: An update. *Research Intelligence*, 82, February, 29-30.

32. Deming, W. E. (1993). *The New Economics for Industry, Government, and Education*. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology.

33. Seddon, J. (2008). *Systems Thinking in the Public Sector: The Failure of the Reform Regime ... and a Manifesto for a Better Way*. Axminster, UK: Triarchy Press.

34. Morton-Williams, R., Finch, S., Poll, C., Raven, J., Ritchie, J., Hobbs, E. (1968). *Schools Council Enquiry One: Young School Leavers*. London: HMSO.

35. Raven, J. (1980). *Parents, Teachers and Children: An Evaluation of an Educational Home Visiting Programme*. Edinburgh: Scottish Council for Research in Education.

36. Gray, J. et al. (1983). *Reconstructions of Secondary Education: Theory, Myth and Practice Since the War*. London: Routledge and Kegan Paul.
37. Gow, L., McPherson, A. (Eds.). (1980). *Tell Them From Me: Scottish School Leavers Write About School and Life Afterwards*. Aberdeen: University Press.
38. De Landsheere, V. (1974). *Le Definition des Objectifs Pedagogiques*. Liege: University of Liege.
39. MSC (1984). *TVEI Review, 1984*. London: MSC.
40. MSC; NEDO; Coopers and Lybrand (1985). *A Challenge to Complacency: Changing Attitudes to Training*. Sheffield: Manpower Services Commission.
41. MSC (1985). *Guidance Notes on Compiling the Record of Achievement and the YTS Certificate*. Sheffield: MSC.
42. MSC (1985). *Implementation of a Modular Accreditation System*. Paper by Quality Branch: MSC/85/RG/14.
43. MSC (1985). *Two-Year YTS: Guide to Scheme Content and Quality*. Sheffield: MSC.
44. MSC (1985). *Final Report of Working Group on Training Objectives and Content for Developing the Youth Training Scheme*. Mimeo.
45. MSC (1985). *Developing the Youth Training Scheme as Part of an Integrated Vocational Training Provision*. Statement of Intent.
46. MSC (1985). *TVEI Evaluation*. London: MSC.
47. MSC/DES (1985). *Review of Vocational Qualifications in England and Wales: Interim Report*.
48. MSC (1988). *Higher Education Initiative*. Sheffield: MSC.
49. Wolf, A. (2013) Do 'Learners' always learn? The impact of workplace adult literacy courses on participants' literacy skills. *British Educational Research Journal*, Volume 40, Issue 4, 2014 pp. 585–609
50. Passow, A. H., Noah, H. J., Eckstein, M. A., Mallea, J. R. (1976). *An Empirical Study of Twenty-One Educational Systems*. Stockholm: Almqvist and Wiksell.
51. Raven, J., Hannon, B., Handy, R., Benson, C., Henry, E. A. (1975). *A Survey of Attitudes of Post Primary Teachers and Pupils, Volume 1: Teachers' Perceptions of Educational Objectives and Examinations*. Dublin: Irish Association for Curriculum Development.
52. Raven, J., Hannon, B., Handy, R., Benson, C., Henry, E. A. (1975). *A Survey of Attitudes of Post Primary Teachers and Pupils, Volume 2: Pupils' Perceptions of Educational Objectives and their Reactions to School and School Subjects*. Dublin: Irish Association for Curriculum Development.
53. Bennett, N. (1976). *Teaching Styles and Pupil Progress*. London: Open Books.
54. Galton, M., Simon, B., Croll, P. (1980). *Inside the Primary Classroom*. London: Routledge and Kegan Paul
55. Spencer, L. M., Spencer, S. M. (1993). *Competence at Work*. New York: Wiley.
56. Schon, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.
57. Kanter, R. M. (1985). *The Change Masters: Corporate Entrepreneurs at Work*. Hemel Hempstead: Unwin Paperbacks.
58. Klemp, G. O., Munger, M. T., Spencer, L. M. (1977). *An Analysis of Leadership and Management Competencies of Commissioned and Non-Commissioned Naval Officers in the Pacific and Atlantic Fleets*. Boston: McBer.
59. Wolf, A. (2001). Competence-based assessment (Chapter 25). In J. Raven, J. Stephenson (Eds.), *Competence in the Learning Society*. New York: Peter Lang
60. Westera, W. (2001) Competences in Education: a confusion of tongues. *J. Curriculum Studies*. 33 (1) 73-88
61. Wolf, A. (2002). *Does Education Matter? Myths about Education and Economic Growth*. London, England: Penguin Books.
62. Raven, J., Navrotsky, V. (2001). *The development and use of maps of socio-cybernetic systems to improve educational and social policy*. *Journal of Mental Changes*, 7(1-2), 19-60. <http://eyeonsociety.co.uk/resources/ravnav3.pdf>
http://www.eoswiki.co.uk/wiki/index.php/The_Development_and_Use_of_Maps_of_Socio-Cybernetic_Systems_to_Improve_Educational_and_Social_Policy%2C_with_particular_reference_to_sustainability
63. Raven, J. (1995). *The New Wealth of Nations: A New Enquiry into the Nature and Origins of the Wealth of Nations and the Societal Learning Arrangements Needed for a Sustainable Society*. Unionville, New York: Royal Fireworks Press www.rfwp.com; Sudbury, Suffolk: Bloomfield Books. http://eyeonsociety.co.uk/resources/fulllist.html#new_wealth
64. Spearman, C. (1924). Some Issues in the Theory of g (Including the Law of Diminishing Returns). *Proceedings of the British Association for the Advancement of Science: Section J - Psychology*, 174-181. Southampton, England
65. Spearman, C. (1927). *The Abilities of Man: Their Nature and Measurement*. London, England: MacMillan.
66. Hunter, J. E. (1998). The validity and utility of selection methods in personnel psychology: Practical and theoretical implications of 85 years of research findings. *Psychological Bulletin*, 124(2), 262-274.
67. Hunter, J. E., Hunter R. F. (1984). Validity and utility of alternative predictors of job performance. *Psychological Bulletin*, 96, 72-98.
68. Schmidt, F. L., Hunter, J. E. (1998). The validity and utility of selection methods in personnel psychology: Practical and theoretical implications of 85 years of research findings. *Psychological Bulletin*, 124(2), 262-274.
69. Raven, J. (1991). The wider goals of education: Beyond the 3Rs. *Educational Forum*, 55(4), Summer, 343-363.
70. Raven, J. (1991). *The Tragic Illusion: Educational Testing*. New York: Trillium Press. www.rfwp.com
71. [Русский перевод : Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы.-М.: Когито-Центр, 1999, 144 с., перевод: Э. Гусинский, Ю. Турчанинова]
72. Bertua, C., Anderson, N., Salgado, J. F. (2005). The predictive validity of cognitive ability tests: A UK meta-analysis. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 78(3), September, 387-409.
73. Raven, J. (2008). Intelligence, engineered invisibility, and the destruction of life on earth. In J. Raven, J. Raven (Eds.) *Uses and Abuses of Intelligence: Studies Advancing Spearman and Raven's Quest for Non-Arbitrary Metrics*. Unionville, New York: Royal Fireworks Press; Edinburgh, Scotland: Competency Motivation Project; Budapest, Hungary: EDGE 2000; Cluj Napoca, Romania: Romanian Psychological Testing Services SRL. (Chapter 19, pp. 431-471). Also available at <http://www.eyeonsociety.co.uk/resources/UA1Chapter19.pdf>
74. Bosch, O.J.H., Nguyen, N.C., Maeno, T., and Yasui, T. (2013) *Managing Complex Issues through Evolutionary Learning Laboratories Systems Research and Behavioral Science Syst. Res* (2013) Published online in Wiley Online Library (wileyonlinelibrary.com) DOI: 10.1002/sres.2171 <http://www.business.adelaide.edu.au/research/specialisations/systems-design-complexity-management/documents/managing-complex-issues-through-evolutionary-learning-laboratories.pdf>
75. Raven, J. (1984/1997). *Competence in Modern Society: Its Identification, Development and Release*. Unionville, New York: Royal Fireworks Press. www.rfwp.com
76. [Русский перевод: Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация.- М.: Когито-Центр, 2002.-396 с.]
77. Braudel, F. (2002). *Civilization and Capitalism 15th-18th Century: The Structure of Everyday Life: (Volume 1)*. London: Phoenix Press.
78. Raven, J., Gallon, L. (2010). Conceptualising, mapping, and measuring social forces. *Journal of*

- Sociocybernetics, 8, 73-110. http://www.unizar.es/sociocybernetics/Journal/journal_1_2_2010_1.pdf
79. Meadows, D. H., Meadows, D., Behrens, W. W. (1972). *The Limits to Growth: A Report for the Club of Rome's Project on the Predicament of Mankind*. London: Macmillan.
80. [Русский перевод: Медоуз Д.Х., Медоуз Д.Л., Рандерс Й., Бернс В. Пределы роста. – М.: Изд-во МГУ, 1991.-207 с.]
81. Forrester, J. W. (1971). *World Dynamics*. Waltham MA: Pegasus Communications. (Second edition, 1973, has an added chapter on physical vs. social limits.)
82. Forrester, J. W. (1971/1995). *Counterintuitive Behavior of Social System: An introduction to the concepts of system dynamics, discussing social policies and their derivation from incomplete understanding of complex systems*. <http://clexchange.org/ftp/documents/Roadmaps/RM1/D-4468-2.pdf>
83. Fresnillo, S. (2013). Spain: We don't owe, we won't pay. Red Pepper www.redpepper.org.uk/spain-we-dont-owe-we-wont-pay/
84. Kuhn, T. S. (1962/1970). *The Structure of Scientific Revolutions (Second Edition)*. Chicago: University of Chicago Press.
85. [Русский перевод: Кун Т. Структура научных революций. М., 2009. - 310 с.]
86. McClelland, D. C., Winter, D. G. (1969). *Motivating Economic Achievement*. New York: Free Press.
87. Alschuler, A. S. (1973). *Developing Achievement Motivation in Adolescents*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
88. Gorman, L., Molloy, E. (1972). *People, Jobs and Organisations*. Dublin: Irish Productivity Centre.
89. Stephenson, J. (2001). Inputs and outcomes: The experience of independent study at NELP (Chapter 21). In J. Raven, J. Stephenson (Eds.), *Competence in the Learning Society*. New York: Peter Lang.
90. Winter, D. G., McClelland, D. C., Stewart, A. J. (1981). *A New Case for the Liberal Arts*. San Francisco, CA: Jossey-Bass
91. Kazdin, A. E. (2006). Arbitrary metrics: Implications for identifying evidence-based treatments. *American Psychologist*, 61, 42-49.
92. Burgess, T., Adams, E. (1980). *Outcomes of Education*. London: MacMillan Education.
93. Burgess, T., Adams, E. (1986). *Records of Achievement at 16*. Windsor, Berks: NFER-Nelson.
94. Burgess, T., Adams, E. (1986). *Records for all at 16*. In P. Broadfoot (Ed.), *Profiles and Records of Achievement*. London: Holt, Rinehart and Winston.
95. Burgess, T., Adams, E. (1986). *Records for all at 16*. In P. Broadfoot (Ed.), *Profiles and Records of Achievement*. London: Holt, Rinehart and Winston.
96. Wolf, A. (1995). *Competence-Based Assessment*. Buckingham: Open University Press.
97. Wolf, A. (2011) *Review of Vocational Education*. The Stationery Office, TSO
98. Black, H. et al. (1989). *The Quality of Assessments*. Edinburgh: Scottish Council for Research in Education
99. Dockrell, W. B., Broadfoot, P. M. et al. (1977). *Pupils in Profile*. Edinburgh: Scottish Council for Research in Education
100. Ollin, R. Tucker, J. (2012) *The Vocational Assessor Handbook: Including a Guide to the QCF Units for Assessment and Internal Quality Assurance* London: Stationery Office, TSO.
101. Raven, J. (1997). Can we discuss policy if nothing is what it seems to be? *Journal for Mental Changes*, III(1), 85-103. <http://eyeonsociety.co.uk/resources/hcwpdall.pdf>
102. Ilott, I., Murphy, R. (1999). *Success and Failure in Professional Education: Assessing the Evidence*. London: Whurr Publishers.
103. Ilott, I. (2001). Incompetence: An unspoken consensus (Chapter 5). In J. Raven, J. Stephenson (Eds.), *Competence in the Learning Society*. New York: Peter Lang.
104. Schön, D. (2001). The crisis of professional knowledge and the pursuit of an epistemology of practice (Chapter 13). In J. Raven, J. Stephenson (Eds.), *Competence in the Learning Society*. New York: Peter Lang.
105. Hogan, R., Raskin, R., Fazzini, D. (1990). The dark side of charisma. In K. E. Clark and M. B. Clark (Eds.), *Measures of Leadership*. West Orange, NJ: Leadership Library of America.
106. Raven, J., Dolphin, T. (1978). *The Consequences of Behaving: The Ability of Irish Organisations to Tap Know-How, Initiative, Leadership and Goodwill*. Edinburgh: Competency Motivation Project.
107. Hope, K. (1984). *As Others See Us: Schooling and Social Mobility in Scotland and the United States*. New York: Cambridge University Press.
108. Day, P., Klein, R. (1987). *Accountabilities: Five Public Services*. London: Tavistock Publications.
109. McKnight, J. (1995). *The Careless Society: Community and Its Counterfeits*. New York: Basic Books (Perseus Group).
110. Raven, J. (1987a). Learning to teach in primary schools: Some reflections. *Collected Original Resources in Education*, 11, F3, D07.
111. Raven, J. (1987b). Tell them about teacher training. *Collected Original Resources in Education*, 11, F3, F13.
112. Hattie, J. A. C. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London, England, Routledge: Taylor & Francis.
113. Barnes, E. A. and Young, B. M. (1932). *Unit of Work: Children and Architecture*. Lincoln School, New York: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University for Lincoln School of Teachers College
114. Tippett, J. S. et al. (1927). *Curriculum Making in an Elementary School*. New York: Teachers College Press.
115. Bernstein, B. (1975). *Class and Pedagogies: Visible and Invisible*. In W. B. Dockrell, and D. Hamilton (Eds.), *Rethinking Educational Research*. London: Hodder & Stoughton.
116. Aikin, W. M. (1942). *The Story of the Eight Year Study*. *Adventure in American Education*. Vol. I. New York: Harper.
117. Tyler, R. W. (1936). Defining and measuring objectives of progressive education. *Educational Research Bulletin*, XV(3), 67-72.
118. Galton, M., Simon, B. (1980). *Progress and Performance in the Primary Classroom*. London: Routledge and Kegan Paul.
119. Sammons, P., Thomas, S. M., and Mortimore, P. (1997). *Forging Links: Effective Schools and Effective Departments: Effective Schools, Effective Departments*. London, UK: Sage
120. McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A., Lowell, E. L. (1958). *A scoring manual for the achievement motive*; R. W. Heynes, J. Veroff, J. W. Atkinson, *A scoring manual for the affiliation motive*; J. Veroff, *A scoring manual for the power motive*. Respectively, Chapters 12, 13 and 14 in J. W. Atkinson (Ed.), *Motives in Fantasy, Action and Society*. New York: Van Nostrand.
121. Ree, M. J., Earles, J. A., Teachout, M. S. (1994). Predicting job performance: Not much more than g. *Journal of Applied Psychology*, 79, 518-524.
122. Flanagan, J. C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51, 327-358.
123. Schon, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
124. Raven, J., Whelan, C. T. (1976). Irish adults' perceptions of their civic institutions. In J. Raven, C. T. Whelan, P. A. Pfretzschner, D. M. Borock, *Political Culture in Ireland*. Dublin: Institute of Public Administration.
125. Raven, J., Litton, F. (1976). Irish pupils' civic attitudes in an international context. *Oideas*, Spring, 16-30.
126. Raven, J., Litton, F. (1982). *Aspects of civics education in Ireland*. *Collected Original Resources in*

Education, 6(2), F4E7.

127. Raven, J. (1983). The Edinburgh Questionnaires: A Cluster of Questionnaires for use in Organisational Development and in Staff Guidance, Placement and Development. Oxford, U.K.: OPP Ltd.

128. Raven, J., Sime, J. (1994). The Computerised Edinburgh Questionnaires: A Cluster of Questionnaires for use in Organisational Development and in Staff Guidance, Placement, and Development. Oxford, U.K.: OPP Ltd.

129. Archbald, D.A. and Newmann, F.M. (1992). Approaches to Assessing Academic Achievement. Chapter 7 in Berlak, H. et al Toward a New Science of Educational Testing and Assessment. New York, USA: SUNY press.

130. Adams, E. A., Robbins, D., Stephenson, J. (1981). Validity and Validation in Higher Education. Research Papers 1-4 and Summary Report. London: North East London Polytechnic, School of Independent Studies.

131. Adams, E. and Burgess, T. (1992). Recognizing Achievement. Chapter 6 in Berlak, H. et al Toward a New Science of Educational Testing and Assessment. New York, USA: SUNY press.

132. Adams, E., Burgess, T. (1989). Teachers' Own Records. Windsor, England: NFER-Nelson.

133. Robinson, D. W. (1983). Patriotism and Economic Control: The Censure of Harold Rugg. D.Ed. Dissertation, Rutgers University, New Jersey. Also available in University Microfilms International, Ann Arbor, Michigan (1984).

134. I.C.E. (1975). Intermediate Certificate Examination Report. Dublin: Stationery Office.

135. Powell, John L. (2012) The Scottish Council for Research in Education 1928-2003: a Short History, Scottish Educational Review, 44, 59-76. www.scotedreview.org.uk/pdf/348pdf

УДК 374.32

ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ И ИННОВАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

© 2016

Жданов Эдуард Рифович, кандидат физико-математических наук, доцент
Яфизова Регина Ахнафовна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель
Барина Наталья Александровна, кандидат педагогических наук, доцент
Салимова Елена Сергеевна, магистрант физико-математического факультета
Галиев Азат Фаатович, магистрант физико-математического факультета
Башкирский государственный университет им. М.Акмиллы
(450000, Россия, Уфа, ул. Октябрьской революции 3а, e-mail: azat-red@ya.ru)

Аннотация. Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме развития инженерно-технических способностей и инновационного потенциала детей и молодежи в условиях дополнительного образования с помощью проектно-исследовательской деятельности. Система внешкольной работы с детьми проектировалась и формировалась в практике как система педагогически организуемой разнообразной деятельности детей в свободное от основной учебы время. Она реализуется в научно-практических и творческих лабораториях, кружках, исследовательских группах. Именно такая форма работы выступает движущей силой вовлечения обучающихся в процесс создания материальных и духовных ценностей. Проектно-исследовательская деятельность формирует личностные качества обучающегося, направлена на их интеллектуальное развитие, расширение кругозора, эрудиции, развитие нестандартного мышления, как говорят – «креативного», способности решать поставленные перед ними задачи, творческое саморазвитие и самореализацию личности. В основу развития инженерно-технических способностей положена совместная проектная деятельность молодежных исследовательских коллективов по реализации технических и инженерных проектов. В статье представлена модель в виде схемы, включающей подробно описанные этапы. Важнейшими условиями развития активности учащихся в техническом творчестве являются наличие увлеченного и высококвалифицированного специалиста и материально-техническое обеспечение деятельности.

Ключевые слова: образование, дополнительное образование, инженерно-технические способности, техническое творчество, инновационный потенциал, научно-исследовательская деятельность, молодежь, активность.

DESIGN AND RESEARCH ACTIVITIES AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF ENGINEERING AND TECHNICAL ABILITIES AND INNOVATIVE POTENTIAL OF CHILDREN AND YOUTH IN THE ADDITIONAL EDUCATION

© 2016

Zhdanov Eduard Rifovich, candidate of physico-mathematical sciences, docent
Yafizova Regina Ahnafovna, candidate of pedagogic sciences, senior lecturer
Barinova Natalia Alexandrovna, candidate of pedagogic sciences, docent
Salimova Elena Sergeevna, master of physico-mathematical faculty
Galiev Azat Faatovich, master of physico-mathematical faculty
Bashkir State University named after M.Akmulla
(450000, Russia, Ufa, street October Revolution 3a, e-mail: azat-red@ya.ru)

Abstract. The article is devoted to date, the problem of development of technical skills and innovative potential of children and youth in the conditions of an additional education through design and research activities. The system of extracurricular activities with children was designed and formed in the practice of the system pedagogically organized various activities for children in their spare time studying. It is realized in scientific and creative laboratories, clubs, study groups. It is this form of work is a driving force to involve students in the process of creating material and spiritual values. Design and research activity generates personality learning, aimed at their intellectual development, broaden their horizons, knowledge, development of original thinking, as they say - "creative" capacity to solve their tasks, creative self-development and personal fulfillment. The basis for the development of technical skills to put together a project activity of youth research teams for the implementation of technical and engineering projects. The article presents a model of a circuit including the steps described in detail. The most important conditions for the development of students' activity in the technical work is the presence of an enthusiastic and highly qualified specialist and logistics activities.

Keywords: education, additional education, engineering skills, technical creativity, innovation potential, scientific research, youth, activity.

Развитие инновационного потенциала и инженерно-технических способностей – это динамический, многоступенчатый, специально организованный педагогический процесс, направленный на развитие склонности к технике и техническому творчеству, творческого мышления, пространственного воображения, креативности, технической наблюдательности, зрительной и моторной памяти, точности глазомера, ручной умелости (ловкости), технической активности, которые дают возможность человеку при благоприятных условиях сравнительно легко и быстро усвоить систему знаний, умений и навыков [1-15].

В настоящее время преобладает тенденция поиска интегрирующего и системообразующего подхода, всестороннего развития личности школьников в образовательном процессе. Конечно же, в рамках одних только школьных предметов эту задачу решить невозможно. В Концепции модернизации российского образования на период до 2020 года подчеркивается, что учреждениям дополнительного образования принадлежит особая роль

в развитии склонностей и способностей, социального и профессионального самоопределения молодежи [16].

К социальным институтам воспитания в нашей стране относится сложившаяся в практике и получившая научное подкрепление система внешкольной работы с детьми. Эта система проектировалась и формировалась в практике как система педагогически организуемой разнообразной деятельности детей в свободное от основной учёбы время. Прежде всего, речь идёт о созданных для детей, подростков и юношества внешкольных учреждений во всем их видовом разнообразии, о клубах и подобных им любительских объединениях по интересам, о детских и юношеских общественных объединениях и организациях. Основная задача учреждений дополнительного образования - создать такие условия, чтобы ребенок с раннего возраста активно развивался в соответствии с его интересами, желаниями и имеющимся потенциалом, постоянно стремился узнать что-то новое, изучал окружающую среду, пробовал свои силы в изобретательстве, творческой технической деятельности.

Одна из главных задач учреждения дополнительно образования детей и молодежи состоит в том, чтобы не просто передавать знания, а развивать у учащихся ценные качества ума, научить приобретать знания самостоятельно, сформировать стремление к самообучению и раскрыть их способности. Как писал известный психолог С. Л. Рубинштейн, «развитие человека... – это и есть развитие его способностей, а развитие способностей человека... – это и есть то, что представляет развитие как таковое» [17].

Сегодня динамично развиваются многие сферы общества, в частности промышленность, малый бизнес, частное предпринимательство и др., все это сопровождается внедрением в производство высоких технологий. В связи с этим создание современных условий для развития инженерно-технических способностей и инновационного потенциала детей, учащейся молодежи становится особенно актуальным.

Наиболее распространенной организационной формой развития инженерно-технических способностей и инновационного потенциала детей и молодежи является проектно-исследовательская деятельность в рамках специально организованного образовательного пространства, учитывающего разнообразие интересов к различным отраслям техники или науки. Она реализуется в научно-практических и творческих лабораториях, кружках, исследовательских группах. Совместная работа формирует у обучающихся чувство товарищества, взаимопомощи, ответственности за порученное дело, развивает мыслительные способности, воспитывает дисциплинированность, целеустремленность и четкость в работе, аккуратность и настойчивость [18-31].

Наиболее простой и естественный способ выявления уровня групповой совместимости и сплоченности является совместное решение различного рода задач под наблюдением.

В основу развития инженерно-технических способностей нами была положена совместная проектная деятельность молодежных исследовательских коллективов по реализации технических и инженерных проектов. Модель представлена в виде схемы, включающей несколько этапов:

Таблица 1- Модель совместной проектной деятельности

Этапы проектной деятельности	Цели и задачи	Развиваемые компоненты инженерно-технических способностей и инновационного потенциала	Результат
Представление о конечном результате деятельности	1. Первое знакомство с проблемой 2. Формирование конечного результата, т.е. цели совместной деятельности	1. Личностная креативность 2. Творческое мышление 3. Мотивация достижения успеха	Понимание цели деятельности и представление о конечном продукте
Этап проектирования	1. Изучение теоретического материала по теме 2. Подбор необходимых методов исследования	1. Техническое мышление 2. Инженерное мышление 3. Инженерно-технические способности	1. Сформулированы основные теоретические выводы 2. Сформирован исследовательский аппарат
Этап реализации проекта	1. Непосредственное осуществление проекта	1. Инженерно-технические способности	1. Обработаны полученные данные 2. Получен результат
Осмысление полученных результатов исследования	1. Обобщение полученных данных 2. Изучение основных закономерностей 3. Формулирование выводов	1. Инженерно-технические способности 2. Личностная креативность 3. Творческое мышление 4. Мотивация достижения успеха	1. Полученные результаты осмыслены 2. Сформулированы основные выводы исследования 3. Результат представлен в доступном виде

Проектно-исследовательская деятельность чаще всего дидактически опирается на проблемный принцип когнитивной деятельности учащегося [32]. Чем больше самостоятельности в работе учащегося, чем активнее его самостоятельность, тем быстрее и ярче проявляются результаты их воспитания и самовоспитания, тем эффективнее могут быть действия педагога. Активностью учащихся можно управлять надежно только в том случае, если они сами участвуют в создании условий для проявления и развития их активности в требуемом направлении.

Непрерывным условием развития активности учащихся в техническом творчестве является [33-35]:

- наличие увлеченного и высококвалифицированного специалиста;
- материально-техническое обеспечение деятельности.

Поэтому не оценимо значение новых инновационных программ, тем проектов и исследований, которые могут быть применены в практике проектно-исследовательской деятельности на современном этапе модернизации образования для дальнейшего развития инновационного потенциала и инженерно-технического творчества учащихся и их эффективной профориентации.

В Башкирском государственном педагогическом университете им. М. Акмуллы есть все условия для реализации проектно-исследовательской деятельности, которая может осуществляться в рамках дополнительного образования учащейся молодежи. Вуз оснащен высокотехнологичным оборудованием прямого цифрового производства (станки с ЧПУ, 3D-принтеры, робототехнические конструкторы), позволяющим осуществлять проведение школьниками занятий-погружений, мастер-классов и т.д.

Подготовка к проектно-исследовательской деятельности обладает высоким инновационным потенциалом, обеспечивая их профессиональную мобильность и самореализацию, возможность критически и творчески мыслить через расширение области научного знания и становление практико-ориентированных динамических умений и навыков с использованием современных технологий [36-42].

Практика показывает, что последовательность подготовки учащейся молодежи к исследовательской и инновационной деятельности целесообразно осуществлять в несколько этапов.

Первый этап – развитие творческой индивидуальности будущего специалиста, формирование у обучающихся способности выявлять, формулировать, анализировать и решать творческие профессиональные задачи, совершенствование общей технологии творческого поиска.

Второй этап – овладение методологией научного познания, введение в инновационную деятельность.

Третий этап – освоение технологии инновационной деятельности.

Четвертый этап – практическая работа в лаборатории или на экспериментальной площадке по введению новшества, отслеживание результатов эксперимента, самоанализ профессиональной деятельности.

Проектно-исследовательская деятельность всегда являлась важной и неотъемлемой составляющей частью дополнительного образования в нашей стране. Постоянный творческий настрой, жажда знаний, обстановка напряженного научного поиска способствует формированию у учащихся высокой культуры мышления. Проектно-исследовательская деятельность пробуждает у них сознательность и активность в выборе и проведении определенных решений, стремление к проникновению в сущность вещей, а именно эти качества столь необходимы в современном обществе.

Статья публикуется при поддержке гранта Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы (соглашение 09.43.25.0118 от 20 октября 2016 г.) мероприятие 3.1. «Обновление содержания и технологий дополнительного образования и воспитания детей» задачи 3 «Реализация мер по развитию научно-образовательной и творческой среды в образовательных организациях, развитие эффективной системы дополнительного образования детей».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Владимирова А.И. Об инженерно-техническом образовании. – М.: ООО «Издательский дом Недра», 2011. – 81 с.
2. Давлетшин М.Г. Психология технических спо-

собностей школьников. – Ташкент, 1970.

3. Делия, В.Г. Инновационное образование, формирующее инновационное мышление: монография / В.П. Делия. – Балашиха: Ин-т соц.-экон. прогнозирования и моделирования, 2005.

4. Коновальчук В.И. К вопросу творческого развития личности // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 4. С. 20-23.

5. Кулюткин Ю.Н. Развитие творческого мышления школьников [Текст] / Канд. пед. наук Ю. Н. Кулюткин, канд. пед. наук Г. С. Сухобская; О-во «Знание» РСФСР. Ленингр. организация. - Ленинград: [б. и.], 1967. - 38 с.

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

7. Ярыгин О.Н., Кондурар М.В. Индуктивное мышление как компонент интеллектуальной компетентности // Карельский научный журнал. 2012. № 1. С. 40-42.

8. Васильев А.А., Горин Л.Н. Развитие технического мышления студентов среднего профессионального образования // Вестник НГИЭИ. 2014. № 8 (39). С. 11-18.

9. Павлова Е.С., Никитина М.Г. Формирование творческого подхода к математическому материалу у школьников и студентов // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 1 (10). С. 133-135.

10. Федосеев В.М. Проблемы культуры мышления в математическом образовании // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2012. № 4 (08). С. 171-176.

11. Богунов Л.А. Инновационное в индивидуальном экономическом мышлении: аспекты содержания, формирования и развития // Актуальные проблемы экономики и права. 2012. № 3. С. 5-10.

12. Третьякова Е.М. Пути повышения эффективности творческой самостоятельной работы студентов // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4. С. 111-113.

13. Яковлева Е.Л. Эксклюзивная инклюзивность творческой личности // Карельский научный журнал. 2015. № 1 (10). С. 27-30.

14. Недосвитий Н.В. Творческие индустрии как инструмент наращивания конкурентного потенциала территории // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2014. № 1. С. 87-90.

15. Холомина О.А., Курилова А.А. Развитие творческой личности учащихся в условиях развивающегося обучения // Карельский научный журнал. 2013. № 3. С. 31-33.

16. Концепция развития дополнительного образования детей: распоряжение №1726-р, подписано Д. Медведевым 4 сентября 2014 г. - <http://nezavisroditeli.ucoz.ru>.

17. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1976. 338 с.

18. Афлятунова Н.А. Подходы к пониманию сотрудничества в психологической науке. // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. № 3 (7). - 2013. С. 43-46.

19. Анисимов, Н. М. Технология обучения изобретательской и инновационной деятельности : (учеб. пособие) / Н.М. Анисимов. - М.: Прометей, 1997. - 142 с.

20. Асташина Н.И. Подходы к определению структуры, содержания, путей формирования исследовательской компетентности студентов, будущих специалистов в области социокультурного сервиса // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 1 (10). С. 106-109.

21. Матяш Н.В. Психология проектной деятельности школьников / Под ред. В.В. Рубцова. – 73 Мозырь: РИФ «Белый ветер», 2000. – 286 с.

22. Пятако Г.И. Педагогические условия развития творческой активности школьников в процессе групповых форм обучения: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01 -М.: 1996.-24 с.

23. Ярыгина Н.А., Залалетдинов А.Р. Психолого-педагогические условия формирования исследова-

тельской компетенции в вузе как фундаментальная основа повышения качества образования магистров // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 4 (13). С. 124-126.

24. Энбом Е.А., Иванова В.А. Особенности формирования и развития исследовательской компетентности студентов в процессе изучения дисциплины «высшая математика» в техническом вузе // Самарский научный вестник. 2015. № 1 (10). С. 140-144.

25. Леонидова Г.В., Устинова К.А. Образовательный потенциал молодежи как ресурс модернизации // Актуальные проблемы экономики и права. 2013. № 4 (28). С. 172-178.

26. Донец О.В. Об оценке инновационного потенциала и инновационной активности регионального отраслевого научно-учебного учреждения // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 3. С. 46-50.

27. Гусева М.А., Кондаурова И.К. Организация исследовательской деятельности будущих педагогов-математиков в условиях национального исследовательского университета // Историческая и социально-образовательная мысль. 2014. № 4 (26). С. 101-106.

28. Кертанова В.В., Кондаурова И.К. Построение и реализация технологии развития математических способностей и познавательной самостоятельности студентов в контексте их будущей профессиональной деятельности // Вестник Саратовского государственного технического университета. 2006. Т. 4. № 1 (16). С. 269-273.

29. Богданова А.В., Глазова В.Ф. Реализация проектной технологии в обучении студентов гуманитарных направлений подготовки с использованием современных технологий // Карельский научный журнал. 2015. № 1 (10). С. 34-36.

30. Бейлина Н.С. Куратор студенческой группы как субъект воспитательной деятельности вуза // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 2 (11). С. 33-36.

31. Кондаурова И.К. Перспективы организации профессиональной подготовки будущих учителей // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2015. № 3 (12). С. 25-27.

32. Матяш, Н.В. Инновационные педагогические технологии: проектное обучение / Н. В. Матяш. - М.: Академия, 2011. - 144 с.

33. Гришин В. К. Педагогические условия повышения эффективности технического творчества школьников во внеурочное время: дис. канд. пед. наук: 13.00.01.- М.: 1987.- 164 с.

34. Горский В.А. Развитие технического творчества учащихся 5-8 классов во внешкольной работе: дис. канд. пед. наук: 13.00.01. М.: 1972.- 165 с.

35. Жданов Э.Р., Яфизова Р.А., Салимова Е.С., Хурматуллина Р.И., Галиев А.Ф. Инновационная активность студентов // Глобальный научный потенциал. - № 12(75). - С.11-13

36. Дружинин В.Н. Психология способностей : избранные труды / В. Н. Дружинин ; [отв. ред.: А. Л. Журавлев, М. А. Холоднов, В. Д. Шадриков]. - М.: РГБ, 2009. - 539 с.

37. Бураева В.Г. Профессиональная мобильность как интегральное качество личности современного специалиста // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 4 (13). С. 70-73.

38. Использовать накопленный потенциал (научная молодежь и инновации) // Инновации. – 2006. -№ 8. -С. 47–51.

39. Иванова Т.Н. Конструирование региональной концептуальной модели социально-трудовой мобильности и занятости молодежи // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2014. № 4. С. 25-27.

40. Щеглова Е.А., Жаткин Д.Н. К вопросу о формировании профессиональной мобильности студентов в условиях технического вуза // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 2. № 1 (23). С. 139-144.

41. Иванова Т.Н. Теоретико-методологические подходы к изучению социально-трудовой мобильности и профессиональной ориентации молодежи // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2014. № 4. С. 28-30.

42. Лившиц Ю.А., Иванова Т.Н. Профессиональная мобильность молодых специалистов в сфере услуг // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 3 (12). С. 54-57.

УДК 376.3

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ДИСТАНЦИОННОЙ ФОРМЕ НА УРОКАХ ИНФОРМАТИКИ

© 2016

Сат Саяна Кок-ооловна, кандидат педагогических наук, учитель информатики
Региональный центр дистанционного обучения детей-инвалидов Республики Тыва
(667000, Республика Тыва, Кызыл, улица Чургуй-оола, 1, e-mail: cck356@rambler.ru)

Ооржак Чойгана Камаевна, старший преподаватель кафедры информатики
Тувинский государственный университет

(667000, Республика Тыва, Кызыл, улица Колхозная, 125, e-mail: oorzhak-choygana@mail.ru)

Аннотация. Информатика для детей-инвалидов является очень важной и занимательной дисциплиной, главная цель которой сформировать навыки сознательного и рационального использования компьютера, а также прочного овладения учащимися знаний о процессах преобразования, передачи и использования информации в современном мире. Так как у детей-инвалидов значительно снижены познавательные способности (слуховая, зрительная, тактильная и т.д.), на уроках информатики необходимо использовать компенсирующие методы обучения, направленные на сохраненные анализаторы, функции и системы организма. При разработке учебного материала также учитываются особенности восприятия, мышления, внимания, речи, памяти ученика, осуществляется дифференцированный и индивидуальный подход в зависимости от возможностей каждого ученика. В соответствии с речевыми и интеллектуальными особенностями учащихся определенные требования должны быть и к оформлению речевого и изобразительного материала. Практическая деятельность на уроках информатики должна выстраиваться так, чтобы активизировать свойственную ребенку-инвалиду степень самостоятельности. Основная задача данной работы является в разработке тематического материала развития творческих способностей на уроках информатики адаптированного для детей-инвалидов, обучающихся в дистанционной форме, с учетом обязательного минимума содержания учебного материала и требований к уровню его усвоения учащимися.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети-инвалиды, уроки информатики, творческие способности, дистанционная форма обучения.

DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES OF CHILDREN WITH DISABILITIES ENROLLED IN DISTANCE LEARNING FORM IN SCIENCE LESSONS

© 2016

Sat Sayana Kok-oolovna, Ph.D., science teacher

Regional center of distance education of children with disabilities Republic of Tyva
(667000, Republic of Tyva, Kyzyl, street Churguy-ool, 1, e-mail: cck356@rambler.ru)

Oorzhak Choigana Kamaevna, Senior Lecturer of the Department of Informatics
Tyva State University

(667000, Republic of Tyva, Kyzyl, street Kolhoznyaya, 125, e-mail: oorzhak-choygana@mail.ru)

Abstract. Informatics for children with disabilities is very important and interesting discipline. The main objective is to develop skills of conscious and rational use of the computer as well as a solid mastery of knowledge by students about the processes of transformation, transmission and use of information in the modern world. Since children with disabilities are significantly lowered cognitive abilities (auditory, visual, tactile, etc.) in science lessons it is necessary to use compensatory learning techniques to the stored analyzers, functions, systems of the body. When developing educational material are also taken into account features of perception, thinking, attention, speech, memory, student, is a differentiated and individual approach to each depending on the capabilities of each student. In accordance with language and intellectual characteristics of students, certain requirements must be met and to the design of verbal and pictorial material. Practical activities in science lessons should be structured so as to enhance inherent in the disabled child's independence. The main objective of this work is in the development of the thematic material and development of creativity in science lessons adapted for children with disabilities enrolled in distance form subject to the mandatory minimum of content of educational material and requirements to the level of his students.

Keywords: inclusive education, children with disabilities, computer lessons, creativity, distance learning.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. В настоящее время все больше внимания уделяется вопросу развития творческих способностей детей-инвалидов, многие ученые (Левченко И.Ю., Семакин И.Г., Головченко Г.В., Куборева А.А., Ничаева А.К. и др.) [1-9] подтвердили необходимость внедрения адаптированных методик, связанных с активизацией творческого потенциала в учебную программу дистанционного образования, особенно в школьный курс уроков информатики.

С появлением компьютеров в образовании сложились положительные условия для обучения детей-инвалидов, это обусловило оптимизацию работы по удовлетворению их образовательных потребностей, а также направленность на развитие творческого потенциала учащихся. Благодаря этому нововведению возникла потребность в поиске новых способов развития творческих способностей в определенных видах учебной деятельности. Использование компьютера ребенком-инвалидом в учебном процессе помогает ему реализовывать в определенной ситуации ту деятельность, которая в силу физических особенностей ему недоступна в реальности.

Обеспечивая ребенка-инвалида доступом к компьютеру, мы в свою очередь предлагаем разнообразные

формы досуга, а также помогаем развитию творческого потенциала ребенка, начиная от разнообразных обучающих занимательных игр и заканчивая общением в социальных сетях.

Как школьная дисциплина, информатика имеет огромное прикладное значение, которое характеризуется многообразием изучаемого учащимися программного обеспечения. В наше время выдвигается все больше требований к умению использовать прикладные программы при подготовке учащихся, а также прикладные программы становятся необходимыми в дальнейшей жизни каждого человека. Особенно возрастает роль практических заданий, а их тематика должна иметь яркий прикладной характер и быть ориентирована на сохраненные анализаторы учащегося, а также настраивать его на позитивное отношение к обучению и результату своего труда.

Подводя итог вышесказанному, можно отметить следующие трудности в организации творческого развития детей-инвалидов на уроках информатики:

1. Недостаток адаптированного материала;
2. Недостаточность специализированных учебных заведений занимающихся дистанционным обучением детей-инвалидов;
3. Необходимость подготовки и переподготовки ка-

дров для системы инклюзивного и дистанционного образования.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Вопросом развития творческих способностей детей-инвалидов на уроках информатики занимались такие ученые как Е.В. Резникова, М.С. Артемьева, А.А. Дмитриева, Е.А. Екжанова, И.Ю. Левченко и др.

Автор Е.В. Резникова в разделе «Проблемы интеграции и отношение педагогов общеобразовательных школ к отдельным моментам в ее организации» отмечает, что сегодня в общеобразовательных школах обучаются дети с совершенно разными психическими особенностями и способностью к обучению. Включение дистанционного образования в общеобразовательные школы не оказывает существенного влияния на процесс обучения. Более того, при грамотном внедрении системы дистанционного образования происходит не только максимально возможная социальная интеграция детей-инвалидов, но и повышается развитие творческого потенциала данного контингента детей. [11]

Однако подчеркивает Е.В. Резникова, часть педагогов, считает, что дистанционное образование проблемно для детей-инвалидов, т.к. они лишаются привычной для них среды, получают дополнительные эмоциональные травмы. [2]

Как показывают исследования Е.В. Резниковой, М.С. Артемьевой, А.А. Дмитриева, учителя общеобразовательных школ в целом с пониманием относятся к дистанционному обучению детей-инвалидов. Однако реализация методик творческого развития на уроках информатики требует особенного внимания к подготовке педагогического коллектива школы и смежных специалистов.

Могилева В.Н. отметила, что практика применения информационных технологий в учебном процессе способствует формированию умения направлять и удерживать внимание, тренирует память, развивает понятийное мышление, фантазию и творческие способности, приучает к самостоятельному выбору и принятию решений, создает позитивную мотивацию обучения, воспитывает чувство уверенности и самостоятельности, активизирует общение. Отмечается позитивное воздействие на психические функции и становление личности ребенка-инвалида в целом. [12]

У детей-инвалидов значительно сужены возможности полноценного восприятия слуховой, зрительной, тактильно-вибрационной и иной информации, выступающей в качестве учебной. Поэтому необходимо использовать методы, помогающие наиболее полно передавать, воспринимать, удерживать и перерабатывать учебный материал в доступном для учащихся виде, при опоре на сохранные анализаторы, функции, системы организма, т.е. в соответствии с природой особых образовательных потребностей конкретного человека [12]

Использование компьютера позволяет оптимизировать работу по преодолению вторичных отклонений, компенсацию затрудненных или неразвитых при данных нарушениях функций, а также удовлетворения особых образовательных потребностей обучающихся, благодаря этому становится реальным выполнение требований индивидуального и дифференцированного подхода в обучении. [1]

Анализ литературы по данной теме показал, что вопрос организации дистанционной формы обучения детей-инвалидов и развитие их творческих способностей на уроках информатики в данный момент актуален, но недостаточно изучен. Очень ограничен набор адаптированных тематических материалов и методик развития творческого потенциала детей данного контингента.

Формирование целей статьи (постановка задания). Целью данной статьи является освещение проблем твор-

ческого развития детей-инвалидов на уроках информатики, а также пути их преодоления средствами дистанционного образования.

Анализ принципов дистанционного образования позволяет сформулировать следующие цели адаптированной программы развития творческих способностей детей-инвалидов на уроках информатики:

1. Соответствие образовательным стандартам;
2. Учет индивидуальных возможностей;
3. Наличие творческого решения при любой форме задания;
4. Использование методов направленных на сохранение анализаторы;
5. Четкий и понятный инструктаж к каждому заданию;
6. Задание с недостающей или избыточной информацией.

В данной статье представлен творческий аспект обучения детей-инвалидов, цель которого разнообразить уроки информатики посредством технологических и творческих заданий. Благодаря этим составляющим ученик закрепляет те знания, умения и навыки, на которые рассчитано каждое задание.

Основная задача данной работы является в разработке тематического материала развития творческих способностей на уроках информатики, адаптированного для детей-инвалидов, обучающихся в дистанционной форме, с учетом обязательного минимума содержания учебного материала и требований к уровню его усвоения учащимися.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Целью данного исследования является разработка тематического материала, адаптированного для детей-инвалидов, направленного на развитие творческих способностей на уроках информатики.

Учитывая принципы обучения детей-инвалидов и требования к учебному материалу, была разработана система заданий по развитию творческих способностей данной категории лиц.

Были сформированы разнообразные виды заданий, которые позволили учащимся изучить один предмет в разных теоретических и практических направлениях.

Также были использованы задания в игровой форме, благодаря которым ученик мог решить не доступную ему в жизни ситуацию в силу своих физических недостатков.

Комплекс заданий на наличие межпредметных связей и сведений позволяет учащимся разносторонне развиваться, и обеспечивает формирование творческих способностей.

Данная система заданий была рассчитана и адаптирована на использование такого текстового редактора как Microsoft Office, как наиболее распространенный программный продукт в школах и на домашних компьютерах учеников.

Для того, чтобы проверить эффективность данной системы заданий, было отобрано контрольная и экспериментальная группы с равным уровнем подготовки. Контрольной группе было предложено обучаться по учебнику информатики, а экспериментальная группа обучалась по разработанной системе заданий адаптированной для детей-инвалидов.

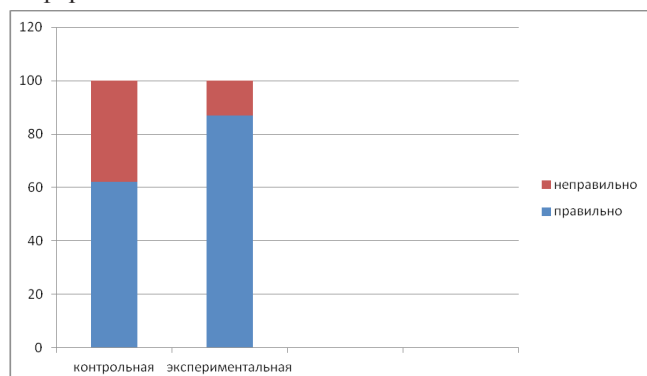
Для проверки эффективности системы заданий по развитию творческих способностей обеим группам был предложен тест, состоящий из семи вопросов по изученному материалу, данные которого приведены в таблице 1.

Из приведенной диаграммы видно, что в экспериментальной группе верных ответов дано на 25 % больше, чем в контрольной.

Эти данные могут считаться основой для более серьезного исследования в области дистанционного образования детей-инвалидов. Разработка подобной системы

заданий в сочетании с дистанционным образованием позволяют не только улучшить творческие способности учащихся и качество приобретаемых знаний умений и навыков, но и в свою очередь поможет детям-инвалидам применять их при решении бытовых задач.

Таблица 1 - Результаты теста определения эффективности разработанной системы заданий на развитие творческих способностей детей-инвалидов на уроках информатики



Выводы исследования и перспективы дальнейших исследований данного направления. Информатика для детей-инвалидов, обучающихся дистанционно, является очень важной дисциплиной. Ее главная цель сформировать навыки сознательного и рационального использования компьютера, а также прочного овладения учащимися знаний о процессах преобразования, передачи и использования информации в современном мире. Так как у детей-инвалидов значительно снижены познавательные способности, на уроках информатики необходимо использовать компенсирующие методы обучения, направленные на сохраненные анализаторы, функции, системы организма.

Анализ литературы по данной теме показал, что вопрос организации дистанционной формы обучения детей-инвалидов и развитие их творческих способностей на уроках информатики в данный момент актуален, но недостаточно изучен [13-15]. Очень ограничен набор адаптированных тематических материалов и методик развития творческого потенциала детей данного контингента.

Таким образом, практическая деятельность на уроках информатики должна быть выстроена так, чтобы активизировать свойственную ребенку-инвалиду степень самостоятельности. В процессе работы с учениками поставленная цель была достигнута, система заданий на развитие творческих способностей в среде дистанционного обучения была реализована.

Основная задача, состоящая в разработке материала развития творческих способностей на уроках информатики адаптированного для детей-инвалидов, обучающихся в дистанционной форме, с учетом обязательного минимума содержания учебного материала и требований к уровню его усвоения учащимися достигнута.

Результаты исследования показали положительную динамику в развитии творческих способностей детей-инвалидов, что в свою очередь указывает на перспективу и дальнейшее изучение данной темы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Левченко, И.Ю. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата: Учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / И.Ю. Левченко, О.Г. Прихотько.- М.: Академия, 2001.- 203 с.
2. Семакин, И.Г. Информатика и информационно-коммуникационные технологии. Базовый курс: Учебник для 8 кл. / И.Г. Семакин, Л.А. Залогова, С.В. Русаков.- М.: Бином. Лаборатория знаний, 2005.- 176 с.: ил.
3. Система образования для детей с проблемами в здоровье. Управлении школой надомного обучения.

Инструктивно-методическое обеспечение содержания образования в Москве. / Авт.: Г.В. Головченко, А.А. Куборева, С.Л. Ничаева, А.К. Фадина. Под ред. Л.Е. Курнешова.- М.: Школьная кн., 2008.- 96 с.

4. Угринович, Н.Д. Информатика и ИКТ. Базовый курс: Учебник для 8 кл. / Н.Д. Угринович.- М.: Бином. Лаборатория знаний, 2006.- 205 с.: ил.

5. Этюды дидактики высшей школы. / М.Г. Гарунов, Л.Г. Семушина, Ю.Г. Фокин, А.П. Чернышев; Под ред. А.П. Чернышева.- М.: НИИВО, 1994. - 135 с.: табл.

6. Балашова А.В., Боликова Л.Ю. Подготовка педагогов к обучению детей-инвалидов. постановка проблемы // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 1. № 6 (28). С. 50-54.

7. Арзыбова О.В. Формирование жизненных компетенций школьников с ограниченными возможностями здоровья в проектной деятельности // Самарский научный вестник. 2014. № 1 (6). С. 14-16.

8. Криводонова Ю.Е. Профорентация подростков с ограниченными возможностями здоровья // Карельский научный журнал. 2013. № 4. С. 20-22.

9. Никашина Н.А. Особенности самореализации личности людей с ограниченным зрением // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 3. С. 19-21.

10. Андреев А.А., Солдаткин В.И. Дистанционное обучение: сущность, технология, организация. М.:МЭСИ, 1999. С196

11. Гозман Л.Я., Шестопал Е.Б. Дистанционное обучение на пороге XXI века. Ростов – на – Дону: «Мысль», 1999. – 368 с.

12. Ишемгулова, И. Г. Дистанционные формы обучения: проблемы, перспективы. [Электронный ресурс] /И. Г. Ишемгулова. – Режим доступа: //biro.ufanet.ru/files/dok/IchemgulovaIG.doc, дата обр. к д-ту 13.05.2012г.

13. Кондаурова И.К., Кулибаба О.М. Профессионально-методическая подготовка учителя математики к обучению детей с особыми образовательными потребностями // Профессиональное образование. Столица. 2008. № 3. С. 32-33.

14. Горбатов С.В. Использование электронных технологии в процессе обучения лиц с ограниченными возможностями // Самарский научный вестник. 2012. № 1 (1). С. 14-15.

15. Кондаурова И.К. Перспективы организации профессиональной подготовки будущих учителей // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2015. № 3 (12). С. 25-27.

УДК 378.147:811.1

ПРИНЦИП СИСТЕМНОСТИ В ТЕХНОЛОГИИ МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

© 2016

Сидакова Нелли Валентиновна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков
Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова
(362025, Россия, Владикавказ, улица Ватутина, 46; e-mail: bekoevamarina@mail.ru)

Аннотация. Модульный принцип обучения широко применяется для подготовки специалистов среднего и высшего профессионального образования. В его основе лежат принципы, кардинально отличающиеся от общепринятых учебных постулатов. Комплекс новых методов и положений, объединённых общей идеей, позволяет говорить об инновационной технологии модульной системы обучения иностранным языкам. Переход к модульной организации обучения предполагает существенное увеличение самостоятельной работы студентов в учебном процессе, требует значительного повышения инициативы, творчества, социально-профессиональной активности будущих специалистов. При разработке модульной программы необходимо принимать во внимание, что каждый неязыковой вуз или факультет подготавливает специалистов определенной сферы деятельности. Поэтому изучение иностранных языков в таких вузах предполагает усвоение не только общих языковых знаний, умений и навыков, но и овладение специфической лексикой и способность работать со специальной литературой. Теоретический и практический разделы содержит грамматические материалы, включенные в определенный модуль, которые служат дополнительной опорой при работе с текстами, развивают когнитивное и логическое мышление обучаемых. Модульное обучение является наиболее рациональным подходом при разработке оптимальных инновационных технологий в рамках формирования профессионально значимых качеств личности.

Ключевые слова: модульное обучение, инновационные технологии, иностранные языки, профессиональная подготовка, содержание обучения, когнитивное мышление.

THE SYSTEMATIC PRINCIPLE IN THE TECHNOLOGY OF MODULAR TEACHING
OF FOREIGN LANGUAGES

© 2016

Sidakova Nelly Valentinovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the foreign languages chair
North Ossetian State University after K.L. Khetagurova
(362025, Russian Federation, Vladikavkaz, st. Vatutina, 46; e-mail: bekoevamarina@mail.ru)

Abstract. The modular principle of teaching is widely applied for the training of specialists in the spheres of secondary and higher education. It is based on the principles that strongly differ from conventional training postulates. A set of new methods and theses, which are united by a common idea, enables us to speak about an innovational technology of modular teaching of foreign languages. The transition to the modular teaching organization implies a substantial rise of students' out-of-class work in the educational process, demands a significant increase of the initiative, creativity and social and professional activity of the prospective specialists. While working out a modular programme, one should take into consideration the fact that every non-linguistic higher educational establishment or faculty trains specialists in a certain sphere. That is why learning foreign languages at such universities suggests gaining not only general linguistic knowledge and skills, but mastering specific vocabulary and the ability to work with specialized literature. The theoretical and practical sections contain grammar materials that are included in a certain module and serve as a complementary support when working with texts, and develop cognitive and logical thinking by the students. The modular training is the most rational approach while working out optimal innovational technologies in the terms of forming the professionally significant personality traits.

Keywords: modular training, innovational technologies, foreign languages, professional training, educational components, cognitive thinking.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. В свете модернизации образования в высшей школе одним из эффективных методов подачи учебного материала является система модульного обучения, в основе которой лежат принципы, кардинально отличающиеся от общепринятых учебных постулатов. Комплекс новых методов и положений, объединённых общей идеей, позволяет говорить об инновационной технологии модульной системы обучения иностранным языкам.

Понятие «модуль» (от лат. *modulus* – мера) имеет различные значения в области математики и точных наук, но в целом, он означает единицу меры, величину или коэффициент. В педагогике модуль рассматривается как важная часть всей дидактической системы, без знания которой эта система «не срабатывает».

В педагогическом энциклопедическом словаре понятие «модульное обучение» определяется как «организация учебного процесса, при котором учебная информация разделяется на модули (относительно законченные и самостоятельные единицы, части информации). Совокупность нескольких модулей позволяет раскрывать содержание определенной учебной темы или даже всей учебной дисциплины» [1].

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых основывается автор; выделение нерешенных ранее частей общей проблемы. Модульная технология в образовании имеет давнюю историю, на-

считывающую не менее 50 лет и относящуюся к середине XX века. Впервые модульная система обучения была использована в 60–70-е годы прошлого века, когда возникла необходимость в мобильной профессионально-технической подготовке рабочих профессий для лиц, оказавшихся безработными в США [2].

Зарождение идей модульного обучения связано с возникновением зарубежной концепции содержания обучения, авторами которой были S.N. Posilethwait, B. Goldshmid, M.L. Goldshmid и J. Russel. Сущность данной концепции заключается в том, что относительно небольшую часть учебного материала целесообразно брать как автономную тему и формировать учебный курс из таких автономных тем. Сначала такие единицы назывались «микркурсами», потом стали называться «миникурсами». Затем – «модулем» в его обобщающем понятии. Модульная технология обучения обрела статус самостоятельной дидактической системы постепенно, опираясь на ряд существенных моментов программированного обучения: индивидуализированный темп учебно-познавательной деятельности, постоянное подкрепление обучающимся собственных действий по самоконтролю, последовательность и логичность этих действий [3].

В нашу страну модульное обучение проникло в конце 80-х годов благодаря трудам П.А. Юцявичене и ее последователей. В России методика модульного обучения была одобрена Постановлением Правительства РФ №796 от 6.06.1994 и рекомендована к внедрению на

предприятиях и учебных заведениях Министерства образования и Госкомвуза РФ.

Теоретическая база модульного обучения представлена в работах П.А. Юцявичене «Теория и практика модульного обучения» [4], В.М. Гараева, С.И. Куликова, Е.М. Дурко «Принципы модульного обучения» [5], Т.И. Шамовой «Основы технологии модульного обучения» [6] и др.

В свете исследования теории и практики модульного обучения заслуживают внимание работы М.И. Бекоевой [7], О.Ю. Бурцевой [8], К.Я. Вазиной [9], А.Г. Казаковой [10], Э.Ф. Насыровой [11], Г.К. Селевко [12], П.И. Третьякова [13] и др.

Формирование целей статьи (постановка задания). Сейчас модульный принцип обучения широко применяется для подготовки специалистов не только среднего, но и высшего профессионального образования. Оно предполагает жесткое структурирование учебной информации, содержания обучения и организацию работы обучающихся с полными, логически завершенными учебными блоками (модулями). В связи с этим, автор в рамках данной статьи ставит целью отражение перспективных задач модульного обучения в создании наиболее благоприятных условий развития личности путем обеспечения гибкости содержания обучения, приспособления к индивидуальным потребностям личности и уровню ее базовой подготовки.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Модульное обучение иностранным языкам характеризуется опережающим изучением теоретического материала и его практическим применением (важным условием для профессионализации личности), алгоритмизацией его учебной деятельности.

Учебно-методическое обеспечение дисциплины, которое представляет собой систему взаимосвязанных средств обучения, обеспечивающих познавательную деятельность студентов в соответствии с их индивидуальными характеристиками, является одним из необходимых условий успешного овладения иностранными языками [14-24].

Основными принципами системы модульного обучения иностранным языкам являются:

- системность содержания, т. е. то необходимое и достаточное иноязычное знание, без наличия которого дисциплина «Иностранный язык» не может существовать;
- цель обучения направлена как на формирование объема изучаемого материала, так и на уровень его усвоения;
- содержание обучения иностранным языкам представляется в законченных самостоятельных комплексах-модулях, усвоение которых осуществляется в соответствии с поставленной целью;
- изменяется форма общения преподавателя со студентом: реализуется процесс индивидуализации общения;
- интенсифицируется самостоятельная работа студента: обучение целеполаганию, самопланированию, самоорганизации, самоконтролю;
- дифференциация заданий по возможностям и способностям каждого студента.

Переход к модульной организации обучения предполагает существенное увеличение удельного веса и значения самостоятельной работы в учебном процессе, требует значительного повышения самостоятельности, инициативы, творчества, социально-профессиональной активности будущих специалистов, что обуславливает необходимость реализации новых методических подходов к решению задач педагогического стимулирования их учебной деятельности. Сущность модульного обучения заключается в том, что обучающийся полностью самостоятельно (или с определенной помощью) достигает конкретных целей учебно-познавательной деятельности

в процессе работы с модулем [25; 26]. Учебный модуль – это относительно самостоятельный фрагмент образовательного процесса, имеющий собственные цели, содержание, собственное программное, дидактическое и методическое обеспечение [27].

В целом модуль может совпадать с темой учебного предмета. Однако в отличие от темы в модуле все измеряется, все оценивается: подготовка, работа, посещение занятий, стартовый, промежуточный и итоговый уровень обучающихся. Модульное обучение – это четко выстроенная технология обучения, базирующаяся на научно-обоснованных данных, не допускающая экспромтов, как это возможно при других методах обучения.

При модульной технологии обучения иностранным языкам в наибольшей степени учитываются не только личностные особенности студентов, но и обеспечивается возможность самостоятельного выбора маршрута обучения. Разработка маршрута обучения определяется как профилем специальности, так и возможностями учебно-воспитательного процесса: содержательностью, методико-материальной обеспеченностью, новыми информационными технологиями, эффективность которых зависит от уровня развития творческого мышления и умения систематизировать значительные объемы информации. В силу этого модульное обучение очень близко по своим идеям и организационным формам программному обучению. Учебные модули и тесты могут быть легко перенесены в компьютерную среду обучения.

Учебный курс, как правило, включает не менее трех модулей. При этом отдельным модулем может быть и теоретический блок, и практические работы, и итоговые тесты. Студенты всегда должны знать перечень основных понятий, навыков и умений по каждому конкретному модулю, включая количественную меру оценки качества усвоения учебного материала. На основе этого перечня составляются вопросы и учебные задачи, охватывающие все виды работ по модулю, и выносятся на контроль после изучения модуля. При разработке модуля учитывается то, что каждый модуль должен дать совершенно определенную самостоятельную порцию знаний, сформировать необходимые умения [28].

В модульной технологии также целесообразно использовать учебно-методические комплексы – систему дидактических средств обучения по конкретному предмету, создаваемую в целях наиболее полной реализации воспитательных и образовательных задач, сформированных программой по этому предмету и служащих всестороннему развитию личности обучаемого.

Учебно-методический комплекс содержит тематический план, модули учебной дисциплины, правила, задания, рекомендации по их выполнению, контролирующие программы. Для преподавателей УМК является нормосодержащим документом, а для студентов – это предписания и предъявляемые объекты предполагаемой деятельности. При разработке модульной программы необходимо принимать во внимание тот факт, что каждый неязыковой вуз подготавливает специалистов определенной отрасли народного хозяйства. Поэтому изучение иностранных языков в таких вузах предполагает усвоение не только общих языковых знаний, умений и навыков, но и овладение специфической лексикой и способность работать со специальной литературой [29, с. 78].

Разработанная нами программа по дисциплине «Французский язык» для студентов-физиков предполагает использование модульного обучения в студенческих группах и включает блоки-практикумы профессионально-ориентированного, лингвистического и коммуникативного модулей. Теоретически мы разработали блоки-практикумы к каждому из предлагаемых модулей, практика же показывает тесную взаимосвязь и взаимозависимость всех модулей обучения с комплексом упражнений, диалогов, текстов с тематическими словарями и необходимыми комментариями.

Учитывая специфику предмета, интерактивные технологии могут обеспечить необходимые условия для активизации познавательной и речевой деятельности каждого студента, предоставляя обучающемуся возможность осознать, осмыслить новый языковой материал, получить достаточную устную практику для формирования необходимых навыков и умений [30, с. 143].

Именно этим требованиям отвечает разработанное автором учебное пособие по технике перевода специальных текстов «L'esprit scientifique» (Дух науки), предназначенное для студентов 1 и 2 курсов специальности «Физика» и других технических специальностей. Фактологической базой этого издания являются тексты, составленные на основе оригинальных источников, а также материалы глобальной сети Интернет. Это краткое описание жизни и научной деятельности выдающихся ученых и изобретателей России и Франции. В пособие также включены материалы об ученых – лауреатах Нобелевской премии по физике, тексты по физическим дисциплинам для внеаудиторной работы: резюмирование, составления терминологического словаря, вопросов к текстам [31]. В пособие «L'esprit scientifique» входят задания, предназначенные для работы с терминологией, символикой, со словесно-логическими конструкциями, разнообразными тестами и текстами на французском языке. Семантический анализ текстов различных стилей в рамках технической тематики позволяет выделить определенные классификационные группы технических понятий и терминов.

В соответствии с учебным планом физических дисциплин и с учетом требований типовой программы по иностранному языку для высших учебных заведений нами был разработан тематический план, включающий следующие модули:

- La physique théorique (Теоретическая физика);
- La mécanique quantique (Квантовая механика);
- La physique des particules (Молекулярная физика);
- La physique nucléaire (Ядерная физика);
- L'électrodynamique (Электродинамика);
- La thermodynamique (Термодинамика) и др.

Все перечисленные модули разработаны в едином ключе. В них содержится не только изучаемый материал, но и определяются уровни его усвоения (репродуктивный, продуктивный и креативный), перечисляются умения, отражающие специфику дисциплины и обеспечивающие самостоятельную и творческую работу обучающихся. Содержательная часть включает теоретический, учебно-информационный, практический и контрольный разделы.

Теоретический раздел содержит грамматические материалы, включенные в данный модуль, которые служат дополнительной опорой при работе с текстами, развивают когнитивное и логическое мышление студента [32]. Практический раздел включает основные, дополнительные тексты, тематический словарь, пояснение лексических единиц и речевых моделей, подлежащих активному усвоению, комплекс послетекстовых упражнений, задания на усвоение профессиональной лексики. Самостоятельная работа студентов предполагает резюмирование пройденного материала, составления терминологического словаря, вопросов к текстам и т.п. В целом весь материал модулей выстраивается по принципу «от простого к сложному».

Некоторые разделы дисциплины или факультативы можно также использовать в качестве информационных модулей. Основой его, раскрывающей содержание отдельной темы курса, является информационное обеспечение, реализуемое в ходе учебного процесса в форме практических занятий, самостоятельной аудиторной и внеаудиторной работы студентов. Такой модуль содержит познавательную и профессиональную характеристики, в связи с чем можно говорить о формировании теоретических знаний, профессиональных умений и навыков на основе приобретенных знаний. Предлагаемая

структура модуля позволяет в простой и наглядной форме выделить внутри каждого модуля внутренние и внешние связи и на этой основе дать научно обоснованные рекомендации по изучению курса.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Модульное обучение является наиболее рациональным подходом при разработке оптимальных инновационных технологий в рамках формирования профессионально значимых качеств обучающихся. Оно может осуществляться наиболее эффективно благодаря специфическим дидактическим условиям, способствующим: развитию профессионально-личностной направленности; ориентации на самостоятельность в профессиональном становлении; приобретению навыков деятельности самоконтроля; формированию устойчивой мотивации профессиональных достижений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Педагогический энциклопедический словарь /Гл. ред. Б.М. Бим-Бад. М.: Большая российская энциклопедия, 2002.
2. Королева В. В. Модульное обучение как один из способов повышения качества подготовки специалиста // Молодой ученый. 2015. №3. С. 787-790.
3. <http://cito-web.yspu.org/link1/metod/met49/node15.html>
4. Юцявичене П. А. Теория и практика модульного обучения. Каунас: Швиеса, 1989. 272 с.
5. Гараев В. М. Принципы модульного обучения /В.М. Гараев, С.И. Куликов, Е.М. Дурко // Вестник высшей школы. 2008. № 8. С. 30–33.
6. Шамова Т.И. Основы технологии модульного обучения // Химия в школе. 1995. №2. С.12–15.
7. Бекоева М.И., Сикоева М.Т. Организация учебного процесса студентов на основе модульного обучения // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени Коста Левановича Хетагурова. 2013. № 3. С. 64-68.
8. Бурцева О.Ю. Модульная технология обучения // Биология в школе. 1999. №5. С. 29-33.
9. Вазина К.Я. Саморазвитие человека и модульное обучение. Н.Новгород, 1991. 50 с.
10. Казакова А. Г. Модульное обучение. М.: ИПК СК, 1997. С. 3-35.
11. Насырова Э. Ф. Педагогическая характеристика интегративно-модульного обучения студентов вуза // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2009. Вып. № 11.
12. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2-х т. М.: Народное образование, 2005.
13. Третьяков П.И. Технология модульного обучения в школе: Практико-ориентированная монография /П.И. Третьяков, И.Б. Сенновский; под ред. П.И. Третьякова. М.: Новая школа, 1997. 352 с.
14. Сидакова Н.В. Качество иноязычного обучения – важнейший системообразующий фактор высшего образования // Вестник КГУ им. А.Н. Некрасова. 2014. Т.20 №4. С. 189-192.
15. Кузьмина В.Д. Практическое применение студентами знаний по иностранному языку в современном языковом пространстве // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 3 (12). С. 17-19.
16. Раскачкина Е.В., Варникова О.В. Цель обучения иностранному языку студентов технического вуза как педагогическая проблема // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. Т. 1. № 2 (18). С. 59-65.
17. Сысоева Ю.Ю. Проектная методика в контексте компетентного подхода при обучении иностранному языку студентов неязыкового вуза // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 3 (12). С. 69-71.
18. Сидакова Н.В. Гуманитарная составляющая высшего профессионального образования (на примере дисциплины «Французский язык») // Вестник Костромского

государственного университета им. Н.А.Некрасова. 2015. Т.21. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. №4. С.164-167.

19. Тимирясова Л.Б. Использование интерактивных мультимедийных проектов в обучении иностранным языкам // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4. С. 109-111.

20. Смирнова Е.В. Использование программ-оболочек в учебно-методическом сопровождении изучения иностранного языка // Карельский научный журнал. 2015. № 2 (11). С. 56-60.

21. Амитрова М.В., Гусарова Ю.В., Нелюбина Е.А. Анализ процесса обучения иностранному языку и его влияние на формирование социально значимых качеств для профессиональной деятельности // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 1 (10). С. 102-106.

22. Хальзова В.М. К вопросу о совершенствовании процесса обучения иностранному языку в неязыковом вузе на основе инновационных технологий // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. № 2 (13). С. 97-99.

23. Артамонова Г.В. Чтение как важнейшее звено при изучении иностранных языков // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 4. С. 7-12.

24. Абаева Ф.Б. Практико-ориентированный подход при обучении иностранному языку магистрантов - будущих педагогов // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 4 (13). С. 58-61.

25. Алексеев Н. А., Стукалова И.Н. Модульное обучение как интегративная технология, направленная на полное усвоение знаний каждым учеником и его развитие // Особенности преподавания предметов естественнонаучного цикла в условиях модернизации школьного образования. Барнаул, 2005.

26. Конишева А.В. Современные методы обучения английскому языку. Минск: Тетра-Системс, 2003. 175 с.

27. Бабко Г.И. Учебно-методический комплекс: теория и практика проектирования (Методические рекомендации для преподавателей вузов). Минск, 2004. 65 с.

28. Сидакова Н.В. Содержательные особенности обучения иностранному языку в контексте формирования профессиональной компетентности студентов // Вестник университета (Государственный университет управления). М.: ГУУ. 2013. №5. С. 293–299.

29. Захарьева Л.В. Модульная технология обучения иностранному языку в техническом вузе // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е. Педагогические науки. 2010. № 5. С. 77–82.

30. Сидакова Н.В. Презентация как одна из форм интерактивного обучения // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. №1(10). С. 143–145.

31. Sidakova N.V. L'esprit scientifique: Учебное пособие по технике перевода специальных текстов / Под ред. докт. филолог. наук, проф. Т.Д. Щербаковой. Владикавказ, 2014. 103 с.

32. Сидакова Н.В. Иностранный язык дистанционно: «pro» и «contra» // Вектор науки ТГУ. Сер.: Педагогика, психология. 2015. №3(22). С.149–152.

СОСТОЯНИЕ ПОТРЕБНОСТНО-МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ

© 2016

Сидорова Ирина Геннадьевна, кандидат медицинских наук, доцент кафедры «Теория и методика спортивных дисциплин, адаптивная физическая культура и медико-биологические основы физического воспитания»

*Оренбургский государственный педагогический университет
(460014, Россия, Оренбург, ул. Советская 19, e-mail: chak71@mail.ru)*

Хорошева Татьяна Анатольевна, кандидат биологических наук, доцент,
заведующая кафедрой физического воспитания

*Тольяттинский государственный университет
(445020, Россия, Тольятти, ул. Белорусская 14, e-mail: tah@list.ru)*

Аннотация. Физкультурно-деятельностный компонент физической культуры личности отражает состояние потребностно-мотивационной сферы личности, включенность в спортивно-оздоровительную и в инструкторскую деятельность. Уровень мотивации к занятиям физической культурой оказывает влияние на включенность в физкультурно-спортивную деятельность учащихся. Практически все дети, так или иначе, должны быть заняты освоением физической культуры. Анализируя подробнее ответы на вопросы анкеты мотивации, нами было выявлено, что успех в жизни скорее зависит от человеческих качеств, чем от внешности. Для активизации мотивов к занятиям физической культурой у учащихся необходима реализация системы домашних заданий по физической культуре, физическое развитие и двигательная подготовленность школьников должны быть достаточными для активной жизнедеятельности, родители должны принимать участие в физкультурном образовании детей, школьников; программный материал должен быть распределен пропорционально на три урока, деятельное участие учителей в содержание действующей программы по физическому воспитанию школьников. Основные проблемы возникают в слабой материальной базе. Лучшая реализация основных направлений процесса физической культуры с развитием мотивационно-потребностной сферы прослеживается при деятельном подходе к данному процессу со стороны учителей физической культуры, родителей, администрации школ и администрации населенных пунктов.

Ключевые слова. Физическая культура, учащиеся, старшие классы, личность, физкультурно-деятельностный компонент, потребностно-мотивационная сфера, спортивно-оздоровительная деятельность, физической воспитание, тестирование.

CONDITION OF NEED AND MOTIVATIONAL SPHERE OF PUPILS OF THE SENIOR CLASSES

© 2016

Sidorova Irina Gennadievna, candidate of medical sciences, associate professor
of Theory and techniques of sports disciplines, adaptive physical culture
and medicobiological bases of physical training

*Orenburg state pedagogical university
(460014, Russia, Orenburg, Sovetskaya St. 19, chak71@mail.ru)*

Horosheva Tatiana Anatolievna, Candidate of Biology, associate professor,
head of department of physical training

*Tolyatti state university
(445031, Russia, Tolyatti, Belorusskaya St. 14, tah@list.ru)*

Abstract. The sports and activity component of physical culture of the person reflects a state of the need and motivational sphere of the person, an involvement in fitness and in instructor activity. Motivation level to occupations physical culture affects on an inclusiveness in sports activity of pupils. Practically all children, anyway, have to be busy with development of physical culture. Analyzing answers to questions of the questionnaire of motivation are more detailed, it was revealed that success in life depends on human qualities rather, than on appearance. Realization of system of homeworks for physical culture is necessary for activation of motives to occupations physical culture at pupils, physical development and motive readiness of school students have to sufficient for the fissile activity, parents have to share in sports education of children, school students; program material has to be distributed in proportion on three lessons, active participation of teachers in contents of the operating program for physical training of school students. The main problems arise in weak material resources. The best realization of the main directions of process of physical culture with development need and motivational spheres is traced at active approach to this process from teachers of physical culture, parents, administration of schools and administration of settlements.

Keywords. Physical culture, pupils, senior classes, person, sports and activity component, need and motivational spheres, fitness activity, physical education, testing.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Наиболее характерной чертой современной концепции физического воспитания и спортивной работы является смещение акцентов в область образовательной направленности как определяющего условия успешности формирования физической культуры личности. Это является основой модернизации всей системы физкультурной и спортивной работы среди учащейся молодежи, что нашло отражение в государственных документах о состоянии и развитии физкультурной и спортивной деятельности в нашей стране [1]. Уровень потребностно-мотивационной сферы и включенности в физкультурно-спортивную деятельность учащихся 9-х классов зависит от деятельностного подхода к обучению образовательного учреждения.

Анализ последних исследований и публикаций, в ко-
АНИ: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4(17)

торых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Проблемы, связанные с изучением потребностно-мотивационной сферы, нашли отражение во многих исследованиях [1, 2, 4, 6]. Новые установки в области организации физкультурно-спортивной работы со школьниками актуализируют общепедагогические основы организации физкультурно-спортивной деятельности школьников. А обращение ученых к личностно развивающему потенциалу этой деятельности в научных публикациях последнего времени закономерно обуславливает в качестве одной из центральных научно-педагогических задач исследование организационно-педагогических условий формирования готовности школьников к физкультурно-спортивной деятельности. Как личностное качество, готовность обеспечивает успешное включение учащихся

в самостоятельную физкультурно-спортивную деятельность при наличии благоприятных организационно-педагогических условий, имеющих место в учебно-воспитательном процессе школы [2].

Физкультурно-деятельностный компонент физической культуры личности отражает состояние потребностно-мотивационной сферы личности, включенность в спортивно-оздоровительную и в инструкторскую деятельность [4]. Структура физической культуры личности может быть представлена двигательным, аксиологическим, когнитивно-интеллектуальным и физкультурно-деятельностными компонентами [3].

Психологически самостоятельная деятельность представляет собой свободную по выбору, внутренне мотивированную деятельность. Такая деятельность предполагает выполнение обучающимися целого ряда входящих в нее действий: осознания цели своей деятельности, принятия учебной задачи, придания ей личностного смысла подчинения выполнению этой задачи других интересов и форм своей занятости, самоорганизации в распределении учебных действий во времени, самоконтроля их выполнения. При этом существенное значение имеет достигнутый личностью уровень самосознания и осмысление потребности в самоизменении (в физическом и, в целом, личностном самосовершенствовании) с помощью физкультурно-спортивной деятельности [5].

Физическая культура – способ комплексного становления личности (в самом широком смысле ее понимания и осмысления; как отражения культуры социума и его достижений, запечатленных в человеке) [4]. Так, уже вполне хрестоматийным стало рассмотрение физической культуры в качестве важнейшего элемента общей культуры общества, одной из сфер социальной деятельности, направленной на укрепление здоровья, развитие физических способностей человека и использование их в соответствии с потребностями общественной практики.

Формирование целей статьи. Изучение физкультурно-деятельностного компонента физической культуры личности учащихся 9-х классов. Оценить состояние потребностно-мотивационной сферы и включенности в физкультурно-спортивную деятельность учащихся 9-х классов Оренбургской области

Достижение целей исследования осуществлялось на основе использования теоретических и эмпирических методов исследования: теоретического анализа и обобщения, метод анкетирования, методов математико-статистической обработки результатов.

Изложение основного материала исследования. В беседах с преподавателями и учителями физической культуры обсуждались вопросы целесообразности проведения данного исследования.

Основной направленностью методов психолого-педагогического тестирования явилось выявление и оценка уровня физкультурно-деятельностного компонента физической культуры личности. Для этого использовались следующие анкеты:

- состояние потребностно-мотивационной сферы: опросник диагностики мотивации школьника;
- включенность в физкультурно-спортивную деятельность школьника;
- диагностика состояния организации и реализации физической культуры в школе - опрос учителей физической культуры.

Исследование проводилось в средних образовательных школах Оренбургской области среди учащихся 9 классов и учителей физической культуры.

Основной целью педагогического исследования было выявление и оценка уровня физкультурно-деятельностного компонента физической культуры личности учащихся 9-х классов средних образовательных школ Оренбургской области.

В план проведения исследования входила разработка программы исследования состояния физической куль-

туры личности «Физическое образование Оренбуржья» под руководством С.С.Коровина, П.П.Тиссена, а также областного комитета по физической культуре, спорту и туризму, областного отдела образования. В средних общеобразовательных школах проводилось тестирование различных сфер физической культуры личности школьников, в частности физкультурно-деятельностного компонента физической культуры, которое мы взяли в основу нашего исследования. Нами было проанкетировано 93 учащихся 9-х классов средних образовательных школ Оренбургской области.

Нами был проведен анализ анкетирования уровня мотивации и включенности в физкультурно-спортивную деятельность учащихся 9-х классов средних образовательных школ Оренбургской области.

Целью исследования показателя мотивации служило выявление мотивов и интересов деятельности связанной с повседневной и физкультурно-спортивной практикой, нами были выявлены следующие данные. У учащихся 9-х классов средний балл по опроснику мотивации составил 11,3 балла, в процентном соотношении это 53%, что соответствует «среднему» уровню и характеризует у школьников повышенный интерес к разнообразной двигательной активности, в особенности к новым формам физических упражнений. В большинстве считают физическую культуру источником здоровья.

При анализе уровня мотивации по разным школам нами было выявлено, что уровень мотивации составил 14 баллов, что соответствует 64,75% и «хорошему» уровню – оценка «хорошо» по пятибалльной системе.

Анализируя подробнее ответы на вопросы анкеты мотивации, нами было выявлено, что успех в жизни скорее зависит от человеческих качеств, чем от внешности определяют 85% учащихся, конечный результат в любом деле важен 87% учащимся, больше нравятся эмоциональные люди 100% учащимся, привлекает больше беседы и объяснения на уроках, чем сами физические упражнения у 25% учащихся, в неудачах повинны скорее обстоятельства, так считают 71% учащихся, занятия на открытом воздухе, в лесу нравятся больше, чем в спортивном зале 85% учащимся, считают себя уверенным человеком 96% учащихся и участвовать в обучении своих сверстников, помогая учителю физической культуры, гораздо интереснее - 85% учащимся, ради успеха могут рискнуть, даже если шансы не велики 85% учащихся Таким образом, учащиеся показали более выраженную мотивацию к занятиям физической культурой и направленности своей деятельности.

При анализе включенности в физкультурно-спортивную деятельность, нами было выявлено, что средний балл данного анкетирования у учащихся 9-х классов 57 баллов (69,5%), , отметка по пятибалльной системе – «хорошо».

Большинство учащихся посещают уроки физической культуры, хотя в 9-х классах отмечается тенденция к посещению только интересных уроков или их не посещению вообще, если это возможно (до 25%). При этом около 76% учащихся считают, что 3-х уроков физической культуры явно недостаточно при неудовлетворенности «задаваемой» на них физической нагрузкой.

Наличие теоретических уроков физической культуры отмечают 75% учащихся, что уроки физической культуры проводятся регулярно (за некоторым исключением) - 85% учащихся.

Самостоятельно занимаются физическими упражнениями 80% учащихся. Выполнение тренировочных заданий у учащихся 9-х классов сводится лишь к «стараниям» их выполнить или к «стараниям» их не выполнять вообще, потому что задания трудные и неинтересные, хотя школьники не «нагружаются» в должной мере (не устают после уроков). При этом неинтересность заданий отмечают 36% учащихся. В направленности детей на самостоятельные занятия преимущественные ответы составили до 2-4 разовых в неделю, при этом в зимнее

время активность в этом отношении снижается. Во время каникул примерно 62% учащихся все-таки занимаются спортом. О проведении походов и прогулок в зимнее время высказываются 50% учащихся.

Практически все дети, так или иначе, заняты освоением физической культуры. Успеваемость детей по физической культуре оценивают практически все дети на «хорошо» и «отлично». Продолжительность свободного времени преимущественно 3-4 часа. Учащиеся используют его в меньшей степени на просмотр программ о спорте, посещают соревнования, когда нет другого интересного дела, «болеют» за какую-нибудь команду. Литературу о спорте читают 40% специальную, но без явно выраженной направленности, хотя и 50% данные о спортивной деятельности получают из газет. 2-3 раза в четверть школьники обращаются за консультациями по вопросам в сфере физической культуры к учителю, при этом 68% учащихся удовлетворены консультациями учителя в вопросах спорта.

Необходимость занятий спортом отмечают 97% учащихся. Основной мотив занятий спортом – «хочу стать сильным и ловким», «делаю как все». В своем большинстве дети участвуют в различного рода спортивных соревнованиях и мероприятиях, хотя если и не участвует – то занят другим делом или хозяйством. Спортивно-массовые мероприятия проводятся до 4-5 раз в год (большинство ответов). Дети практически не выполняют дома гигиеническую гимнастику. В школе у учащихся 9-х классов не проводятся подвижные перемены. Детей интересуют занятия физическими упражнениями, при этом интерес к занятиям физической культурой повысился бы использование нетрадиционных видов спорта, улучшение условий занятий (современность), наличие разнообразного инвентаря, современный спортивный зал. К числу наиболее привлекательных видов спорта относятся: с/игры (волейбол, баскетбол, футбол), плавание, танцы, тяжелая атлетика, борьба, бокс. Занятия спортом учителя физической культурой отмечают 94% учащихся.

Нами был проведен также анализ опроса учителей физической культуры. При этом мы обратили внимание, что в СОШ реализована система домашних заданий по физической культуре; выражен интерес учащихся к занятиям физической культурой; учителя считают, что физическое развитие и двигательную подготовленность школьников достаточными для активной жизнедеятельности; родители принимают участие в физкультурном образовании детей; наблюдается тенденция к снижению заболеваний у школьников; программный материал распределен пропорционально на три урока; имеется деятельное участие учителей в содержание действующей программы по физическому воспитанию школьников; основные проблемы возникают в слабой материальной базе.

Таким образом, учащиеся 9-классов показывают удовлетворительный уровень включенности в физкультурно-спортивную деятельность, что связано с низкой используемостью внеклассных форм организации и реализации физического образования, слабой мотивизирующей составляющей образовательного процесса, отсутствием разнообразия видов физкультурно-спортивной деятельности, отсутствием деятельности учителей школ в отношении формирования у школьников направленности на самообразование в сфере физической культуры, слабым материально-техническим оснащением процесса физического образования, практически неиспользование иных (кроме заданных программой) видов физкультурно-спортивной деятельности. Но в тоже время лучшая реализация основных направлений процесса физической культуры с развитием мотивационно-потребностной сферы прослеживается при деятельном подходе к данному процессу со стороны учителей физической культуры, родителей, администрации школ и администрации населенных пунктов.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Основными педагогическими условиями формирования (становления) физкультурно-деятельностного компонента физической культуры личности являются: 1. Широкое использование в практике физического образования учащихся внеклассных форм организации и реализации физкультурно-спортивной деятельности; 2. Активизация самостоятельной физкультурно-спортивной деятельности учащихся; 3. Целенаправленность содержания физкультурно-спортивной деятельности на формирование потребностно-мотивационной сферы личности.

Потребностно-мотивационная сфера является системообразующим фактором всех воспитательных воздействий (средств, методов, методик) и формируется в процессе социально-психологического, интеллектуального и двигательного (телесного) воспитания. Причем все виды воспитания должны осуществляться в единстве (в комплексе), так как личность представляет собой целостность и многомерность.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Величко Е.Н. Состояние деятельностного компонента физической культуры личности младших школьников в Оренбургской области: дисс... канд. пед. наук: 13.00.04. Оренбург, 2015.
2. Гараева Е.А. Исследовательские задачи как средство развития образовательной мотивации старшеклассника: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Оренбург, 2007. 216 с.
3. Зиновьев В.А. формирование готовности старшеклассников к самостоятельной физкультурно-спортивной деятельности в целостном педагогическом процессе общеобразовательной школы: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Н. Новгород, 2006. 183 с.
4. Коровин С.С. Теория и методика формирования физической культуры личности. Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2005. 69 с.
5. Коровин С.С., Тиссен П.П., Мишнаевский Н.В. Дидактические основы физического образования: Учебно-методическое пособие. Оренбург: Изд-во ОГПУ, 1999. 155 с.
6. Леушина М.Л. Значение мотивационно-потребностной сферы старшеклассников в педагогической системе формирования их готовности к здоровому образу жизни // Символ науки. 2016. №7. С. 114-117

УДК 378: 811.111

ПРИМЕНЕНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ СРЕДСТВ УЧЕБНОГО НАЗНАЧЕНИЯ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ТЕКСТА

© 2016

Смирнова Елена Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур»
Тольяттинский государственный университет
(445020, Россия, Тольятти, улица Белорусская, 14, e-mail: sevhome@yandex.ru)

Аннотация. В современных условиях процесс обучения чтению на иностранном языке сопровождается активным использованием средств информационных и коммуникационных технологий (ИКТ). Электронные средства учебного назначения (ЭСУН) несут в себе огромный потенциал для развития всех видов чтения. Однако, вопрос наполнения ЭСУН корректным, адекватным и аутентичным учебным материалом, отражающим социокультурные, профессионально-ориентированные особенности, приобретает особую актуальность. Социокультурный и профессионально-ориентированный содержательно-методический аспект любого ЭСУН формирует мотивацию к чтению, приближает процесс обучения чтению к наиболее реальной «живой», аутентичной коммуникации. Возможности, предоставляемые ЭСУН для чтения, значительно превосходят традиционные печатные материалы в связи с возможностью быстрого обновления, пополнения, изменения текстового материала, включение в него дополнительных источников по данной теме за счет гиперссылок и дополнительной аудио-, видеоинформации, обеспечения обратной связи. ЭСУН определяют задачи, обусловленные особенностями чтения как вида речевой деятельности: создание целесообразно организованной речевой среды; создание стимулов для обеспечения целенаправленной и мотивированной речевой деятельности; повышение эффективности самостоятельной работы студентов по чтению; обеспечение обратной связи, контроль правильности и глубины понимания прочитанного текста; формирование навыков установления звукобуквенных соответствий; обучение технике чтения вслух; совершенствование навыков техники чтения за счет применения таких приемов, как варьирование поля восприятия и темпа предъявления, изменение расположения текста и т. д.; расширение пассивного и потенциального словарей обучаемых; закрепление рецептивных лексических и грамматических навыков чтения; овладение умениями извлечения из текста смысловой информации различных видов (основной, второстепенной, уточняющей и т.д.); обучение различным видам анализа текста; формирование умения самостоятельного преодоления языковых трудностей; оказание справочно-информационной поддержки путем предоставления языковой или экстралингвистической информации (за счет использования автоматических словарей, электронных энциклопедий).

Ключевые слова: формы организации современного учебного процесса, средства информационных и коммуникационных технологий, образовательные ресурсы, электронные средства учебного назначения, социально-детерминированные ситуации, профессионально-ориентированный текст, культура умственного труда, критическое мышление, создание речевой среды, обратная связь, принцип наглядности.

USE OF ELECTRONIC MEANS FOR EDUCATIONAL PURPOSE FOR FORMING AND DEVELOPMENT OF READING SKILLS OF FOREIGN LANGUAGE PROFESSIONAL-ORIENTED TEXT

© 2016

Smirnova Elena Vladimirovna, candidate of Pedagogical Sciences, associate professor of the department of «Theory and Methodology of Teaching Foreign Languages and Cultures»
Togliatti State University
(445020, Russia, Togliatti, street Belorusskaya, 14, e-mail: sevhome@yandex.ru)

Abstract. In modern conditions the process of training in reading in a foreign language is followed by active use of means of the information and communication technologies (ICT). Electronic means of educational purposes (EMEP) carry huge potential for development of all types of reading. However, the question of filling of electronic means of educational purposes with the correct, adequate and authentic training material reflecting the sociocultural, professionally-focused features acquires special relevance. The sociocultural and professionally-focused substantial and methodical aspect of any electronic means of educational purposes form motivation to reading, brings closer process of training in reading to the most real «live», authentic communication. The opportunities given by electronic means of educational purposes for reading considerably surpass traditional printing materials in connection with a possibility of updating, replenishment, change of text material, inclusion in them of additional sources in the subject at the expense of hyperlinks and additional audio-, a video information, providing feedback. EMEP determine the tasks caused by features of reading as a type of speech activities: creation of reasonably organized speech environment; creation of incentives for ensuring purposeful and motivated speech activities; increase in efficiency of independent work of students on reading; providing feedback, control of correctness and depth of understanding of the read text; forming of skills of establishment of sound alphabetic compliance; training in technology of reading aloud; enhancement of skills of the technology of reading due to application of such acceptances, as a variation of the field of perception and rate of presentation, change of an arrangement of the text etc.; extension of passive and potential dictionaries of trainees; fixing of receptive lexical and grammatical skills of reading; mastering abilities of extraction from the text of semantic information of different types (the main, minor, specifying, etc.); training in different types of the analysis of the text; forming of ability of independent overcoming language difficulties; rendering reference support by provision of language or extralinguistic information (due to use of automatic dictionaries, electronic encyclopedias).

Keywords: forms of the organization of modern educational process, means of information and communication technologies, educational resources, electronic means of educational purposes, socio-determined situations, implementation of social, professionally-focused text, culture of intellectual work, critical thinking, forming of speech environment, feedback, principle of visual methods.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. В современных условиях процесс обучения чтению на иностранном языке все больше вовлекает использование средств ИКТ. Электронные средства учебного (ЭСУН) назначения несут в себе огромный потенциал для развития чтения. Однако, вопрос корректности, адекватности

и аутентичности учебного материала по чтению в ЭСУН приобретает особую актуальность. Социокультурный содержательно-методический аспект любого ЭСУН формирует мотивацию к обучению, приближает процесс обучения к наиболее реальной «живой», аутентичной коммуникации. Визуальные (текст, картина, серии рисунков, таблицы), аудиовизуальные средства ИКТ

(звуковое кино, видео, компьютер) и комплексное их использование в разнообразных сочетаниях способствуют удержанию в памяти логической последовательности излагаемых фактов и уточнению ситуации общения. ЭСУН предоставляет работу с учебным текстом, неадаптированным текстом социально-культурной или профессионально-ориентированной направленности. В отличие от учебника, структура которого закреплена в строгие рамки, ЭСУН позволяет изменять устаревшие тексты, заменять их на новые, дополнять и делать разнообразными упражнения. Тексты при этом можно представить по заранее определенным критериям (ключевые слова, грамматические структуры, смысловые вехи), разложить, разделить, объединить. К преимуществам ЭСУН при работе над текстом следует отнести также возможность выполнить такие виды упражнений, как реконструкция текста, чтение на скорость, «клоуз-процедура» (восстановление смысловой целостности текста), реализация которых с помощью ЭСУН будет максимально эффективной. ЭСУН позволяет обеспечивать всесторонний (текущий, итоговый) контроль чтения как вида деятельности студента, освобождая преподавателей от трудоёмкой и рутинной работы и давая ему возможность уделять больше времени творческим аспектам работы со студентами.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Исследованию теоретических и практических вопросов применения средств ИКТ в обучении вообще и иностранного языка в частности, обучения чтению на иностранном языке посвящены труды отечественных и зарубежных ученых: Роберт И.В., Мазура З.Ф., Чертаковой Е.М., Есениной Н.Е., Смирновой Е.В., Лавиной Т.А., Лапчик М.П., Мартиросян Л.П., Панюковой С.В., Карамышевой Т.В., Петуховой А.А., Цветковой Л.А., Захаровой И.Г., Гальсковой Н.Д., Клычниковой З.И., Пассова Е.И., Роговой Г.В., Верещагтной И.Н., Мильруда Р.П., J. Higgins, E. Kobayashi, Sh. Nagashima, M. Hayase, V. Levy, T. O'Shea др.

Формирование целей статьи (постановка задания). Целью статьи является исследование и определение вопросов, связанных с содержательно-методическими аспектами ЭСУН в области обучения чтению будущих специалистов.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Чтение на иностранном языке профессионально-ориентированного текста представляет собой сложный психолингвистический процесс восприятия текста, результатом которого является его понимание. По существу начальному звену этот процесс может быть охарактеризован как *рецепция* (рецептивная речевая деятельность).

В качестве составного элемента в этот процесс входит техника чтения, под которой понимают сумму приемов, обеспечивающих восприятие и переработку формальной языковой информации (букв, буквенных комплексов, пунктуации, грамматических признаков и т.п.). На овладении технической стороной чтения должно быть обращено большое внимание, поскольку зрелого чтения можно достигнуть лишь в том случае, если прием и переработка формальной языковой информации будет совершаться без участия произвольного внимания, подсознательно. Поэтому следует добиваться не только автоматизации перекодирования букв и буквосочетаний в звуки и звуковые комплексы (слова), но и автоматизированного восприятия грамматических форм и структур [4].

Как и говорение (выражение мыслей в устной речи), чтение представляет собой процесс спонтанный, протекающий при постоянной активности читающего. Активность является обязательным условием не только проникновения в смысловую сторону текста, но и вос-

приятие его формальной стороны, без опоры на которую понимание текста невозможно.

Несмотря на то, что автор текста воздействует на читателя – он формировал предложения, фразы – процесс чтения нельзя представлять как пассивный процесс. В действительности чтение представляет собой процесс столь же активный, сколько и говорение. Читающий в процессе восприятия текста должен быть очень деятельным. Он творит, формирует фразы. Различие между говорящим и читающим состоит лишь в том, что первый создает речевые посылки из своего собственного языкового материала и по своему собственному плану, в то время как для читающего и языковой материал и его организация в речи заданы автором. Как всякая рецептивная деятельность, чтение основывается на *узнавании*, которое входит в качестве составной части в процесс восприятия. Узнавание, как процесс психологический, представляет собой деятельность соотнесения, сопоставления образа воспринимаемого предмета с тем образом, который возникает в нашем сознании в процессе восприятия [6].

В долгосрочной памяти человека хранится колоссальное количество образов. Из долгосрочной в оперативную (временную) память извлекаются образы тех предметов, которые надо опознать в данный момент. Если воспроизведенный эталонный образ и образ предмета совпадают, этот процесс фиксируется в сознании как узнавание.

При чтении текстов отбор образов из долгосрочной памяти совершается автоматизировано. Происходит этот процесс под воздействием сигналов, поступающих из текста, и носит очень активный характер. Непосредственно в мгновенном акте восприятия могут быть опознаны только простые образы букв, буквосочетаний, слов. Ясно, что незнакомое предложение объектом узнавания быть не может, так как его образ не был запечатлен в предыдущем опыте в качестве эталона. В незнакомом предложении обучаемый узнает только его лексические и грамматические элементы, набор которых хранится в долгосрочной памяти. В процессе последовательного восприятия мы по определенным правилам автоматизировано, объединяем морфемы в слова, слова в словосочетания и предложения. Этот процесс объединения выполняется самим читающим (разумеется, в опоре на сигналы, получаемые из текста) и носит активный характер.

Для того чтобы слова объединились в словосочетания и предложения, их необходимо удержать в оперативной памяти, пока распространённая синтагма или предложение не будет осмыслено. Усилия, направленные на сохранение ряда слов в оперативной памяти и его перекодирование в смысл, также требует активности.

Особенности современного подхода к чтению профессионально-ориентированного текста на иностранном языке с методической точки зрения состоит в том, что оно рассматривается, прежде всего как источник информации. Для этого необходимо освободить чтение от чисто учебных задач и придать ему характер зрелого чтения. Под этим термином понимается такое чтение, при котором внимание читающего сосредоточено исключительно на содержание текста. К этому следует добавить, что особенностью зрелого чтения на иностранном языке является также умение самостоятельно преодолевать чисто языковые трудности, связанные с процессом понимания читаемого текста.

Основной задачей современного образования является в конечном счете развитие самостоятельного критического мышления, культуры умственного труда, обучение навыкам самообразования, что связано с поиском информации, её обработкой, в том числе и на иностранном языке, а это в свою очередь, требует владения умениями поискового и просмотрового чтения. В Интернете вся информация представлена в основном на английском языке. Отсюда актуальность проблемы фор-

мирования прочных навыков ознакомительного, просмотрового/поискового чтения на иностранном языке.

Содержательно-методическое наполнение современных учебных материалов для обучения чтению становится актуальным в образовательной деятельности [1]. В частности, предпочтительно используются актуальные материалы международных организаций, конференций по профессионально-ориентированным вопросам. Именно в этих разработках, исследованиях, текстах содержится наиболее важный лексический материал для подготовки современного специалиста. Следует отметить, что мире быстро меняется понимание о том, какие из стоящих социокультурных и профессионально-ориентированных задач являются наиболее существенными на сегодняшний день. Студентам в будущем необходимо общаться со своими коллегами на равных, оперируя широким запасом актуальной лексики, и задача преподавателей иностранного языка, одновременно с изучением лексики и грамматики, состоит в том, чтобы восполнять пробелы современных учебников, которые пока еще отстают по актуальности представленных в них проблем в профессиональной области и вариантов их решения. В связи с этим, потребность электронных средств учебного назначения (ЭСУН) приобретает все большую актуальность. Электронные средства учебного назначения несут в себе огромный потенциал для развития чтения и обеспечивают учебный процесс актуальным тестовым качеством материалом по профессионально-ориентированным и социокультурным вопросам, способствуют формированию мотивации студентов к обучению, приближают процесс чтения к наиболее реальной «живой», аутентичной коммуникации за счет включения в них гиперссылок, в том числе аудио- и видеoinформации [5; 18]. Однако, вопрос наполнения ЭСУН корректным, адекватным и аутентичным учебным материалом, отражающим профессионально-ориентированные и социокультурные особенности, приобретает особую актуальность [13].

ЭСУН применяются в различных целях учебного процесса, однако, некоторые авторы подходят к его формированию в соответствии со своими субъективными представлениями о требованиях к компонентам ЭСУН. Это приводит к тому, что в некоторых случаях ЭСУН ограничены с функциональной точки зрения и это не позволяет добиться с их помощью улучшения качества обучения и развития студентов. Прежде всего, в билингвальный терминологический словарь, например, экономического профиля включаются понятия из менеджмента, маркетинга, народного хозяйства, рекламы, управления рисками, и т.п. так как интересы многих отраслей науки и техники переплетаются с задачами современной экономики.

Формирование и развитие умений чтения в преподавании иностранного языка направлены на установление профессиональных и межсоциокультурных контактов и взаимопонимания в соответствии с коммуникативным намерением читающего [12; 14]. Основной целью обучения является развитие у студентов способности понимать содержание текстов, направленных на профессионально-ориентированную, межсоциокультурную тематику для осуществления дальнейших профессионально-направленных и социально-детерминированных контактов.

С привлечением к учебному процессу ЭСУН визуальные (текст, картина, серии рисунков, таблицы), аудиовизуальные средства ИКТ (звукоее кино, видео, компьютер) и комплексное использование этих средств в самых разнообразных сочетаниях способствуют удержанию в памяти логической последовательности излагаемых фактов и уточнению ситуации общения [8; 15].

Применение ЭСУН для использования на занятиях по чтению на иностранном языке определяется следующими критериями:

- повышение эффективности учебного процесса;
- обеспечение немедленного и постоянного подкре-

пления правильности действий каждого студента;

- обеспечение оперативной обратной связи и пооперационный контроль действий студентов;
- наличие возможности быстрого ввода ответов без длительного их кодирования и шифрования;
- повышение интереса к изучению языка.

ЭСУН значительно расширяют работу с текстом. К числу общедидактических задач, которые могут быть решены с помощью ЭСУН, и специальных задач, обусловленных особенностями чтения как вида речевой деятельности, отнесены следующие:

- создание речевой среды, которой крайне не хватает студентам и которая будет целесообразно организована;
- увеличение времени, отводимого на индивидуальную работу;
- создание стимулов для обеспечения целенаправленной и мотивированной речевой деятельности;
- обеспечение необходимого эмоционального воздействия на студентов для повышения активности их познавательной деятельности, которая находится в прямой зависимости от эмоциональных переживаний;
- повышение эффективности самостоятельной работы студентов по чтению;
- обеспечение обратной связи, контроль правильности и глубины понимания прочитанного текста;
- формирование навыков установления звукобуквенных соответствий;
- обучение технике чтения вслух;
- совершенствование навыков техники чтения за счет применения таких приемов, как варьирование поля восприятия и темпа предъявления, изменение расположения текста и т. д.;
- расширение пассивного и потенциального словарей обучаемых;
- закрепление рецептивных лексических и грамматических навыков чтения;
- овладение умениями извлечения из текста смысловой информации различных видов (основной, второстепенной, уточняющей и т.д.);
- обучение различным видам анализа текста;
- формирование умения самостоятельного преодоления языковых трудностей;
- оказание справочно-информационной поддержки путем предоставления языковой или экстралингвистической информации (за счет использования автоматических словарей, электронных энциклопедий) [16-28].

Помимо названных выше общедидактических задач следует рассмотреть и другие преимущества ЭСУН, использование которых в значительной мере обуславливает повышение эффективности обучения чтению.

Общеизвестно, что компьютер, обладая значительным объемом памяти, позволяет воспринимать, хранить и оперативно использовать большие массивы учебной информации (тексты, различные словари на разных языках, изображения, рисунки, звуковую и видеoinформацию).

Кроме того, работа в ЭСУН с учебным текстом, неадаптированным текстом профессионально-ориентированной направленности, в отличие от учебника, структура которого заключена в строгие рамки, позволяет изменять устаревшие тексты, заменять их на новые, дополнять и делать разнообразными упражнения. Тексты при этом можно представить по заранее определенным критериям (ключевые слова, грамматические структуры, смысловые вехи), разложить, разделить, объединить. К преимуществам ЭСУН при работе над текстом следует отнести также возможность выполнить такие виды упражнений, как реконструкция текста, чтение на скорость, «клоуз-процедура» (восстановление смысловой целостности текста), реализация которых с помощью ЭСУН будет максимально эффективной.

Значительным преимуществом является и то, что ЭСУН расширяет возможности предъявления учебной информации. При обучении иноязычному чтению большое значение имеет соблюдение принципа наглядности.

При обучении чтению с помощью ЭСУН использование наглядности ведет к созданию необходимых чувственных образов. Применение наглядности создает в коре головного мозга дополнительные раздражители, влияющие на формирование новых связей.

ЭСУН позволяет обеспечивать всесторонний (текущий, итоговый) контроль чтения как вида деятельности студента, освобождая преподавателей от трудоёмкой и рутинной работы и давая ему возможность уделять больше времени творческим аспектам работы со студентами. Экономия времени преподавателя, затрачиваемого на контроль, при обучении с применением средств ИКТ, в частности ЭСУН, составляет до 60%.

ЭСУН также способствует повышению объективности контроля чтения, так как все студенты для него равны, каждого он оценивает по четким одинаковым критериям, избегая тем самым присущего отдельным преподавателям субъективизма.

ЭСУН позволяет в автоматическом режиме без нарушения естественного хода урока накапливать и анализировать всестороннюю статистическую информацию о ходе учебного процесса: время, затраченное каждым студентом на работу со всей программой, ее отдельным блоком или конкретным заданием; количество правильных ответов; количество ошибок; количество попыток при выполнении конкретных заданий; количество обращений за помощью к тем или иным информационно-справочным режимам и т.д. [9; 11]

Преподаватель на основе статистических данных и учета типичных ошибок студентов имеет возможность вносить коррективы как в ЭСУН, так и в традиционные аудиторские занятия, уделяя больше внимания тем темам и разделам курса, в которых студентами допущен наибольший процент ошибок.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Итак, использование ЭСУН для обучения чтению на иностранном языке позволяет достичь определенного уровня иноязычной компетенции, совершенствовать навыки и умения в последующей профессиональной деятельности; открывает возможности для развития принципиально новой формы самостоятельного познания, которое становится в этих условиях организованным, контролируемым и адаптируемым к индивидуальным особенностям студента.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Артамонова Г.В. Работа студентов языковых вузов с оригинальным художественным текстом / Г.В. Артамонова // В сборнике: Текст: филологический, социокультурный, региональный и методический аспекты. Материалы IV Международной научной конференции в 2 частях. 2011. С. 343-351.
2. Беспальчикова Е.В. Обучение анализу текста // Иностранные языки в школе. - 2002, № 2
3. Бухбиндер А. Работа с текстом // Иностранные языки. - 1989.
4. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам. - М.: АРКТИ, 2000.
5. Гершунский Б. С. Компьютеризация в сфере образования: проблемы и перспективы. М.: 1987.
6. Клычникова З.И. Психологические особенности чтения на иностранном языке. М.: Просвещение, 1998.
7. Колкер Я.М. Практическая методика обучения иностранному языку: Учеб. пособие // Колкер Я.М., Устинова Е.С., Еналиева Т.М. - М.: Академия, 2001.
8. Компьютерная лингводидактика: Учебное пособие / М. А. Бовтенко. - М.: Флинта: Наука, 2005.
9. Компьютерные технологии в обучении иностранным языкам. Учебно-методическое пособие / И. А. Цатурова, А. А. Петухова. - М.: Высш. шк., 2004.
10. Крупаткин Я.Б. Об одном пути пониманию тестов // Иностранные языки в школе. - 1995, № 2.
11. Кузьменко О.Д., Рогова Г.В. Учебное чтение его содержание и формы. М., 1998.
12. Мильруд Р.П., Гончаров А.А. Теоретические и АНИ: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4(17)

практические проблемы обучения коммуникативно-го смысла иноязычного текста // Иностранные языки в школе. - 2003, № 1

13. Носонович Е.В., Мильруд Р. П. Критерии содержательной аутентичности учебного текста // Иностранные языки в школе. - 1999, №2.

14. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иностранному языку. - М.: Просвещение, 1991.

15. Смирнова Е.В. Использование инструментов электронного обучения в преподавании иностранного языка / Е.В. Смирнова // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 3 (12). С. 33-37.

16. Смирнова Е.В. Формирование коммуникативного пространства языковой среды в условиях иноязычного информационного и коммуникационного взаимодействия // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 2. С. 33-36.

17. Смирнова Е.В. Лингвометодические аспекты формирования и совершенствования умений речевой иноязычной деятельности в вузе при использовании средств ИКТ // Карельский научный журнал. 2013. № 2. С. 33-40.

18. Тимирясова Л.Б. Использование интерактивных мультимедийных проектов в обучении иностранным языкам // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4. С. 109-111.

19. Смирнова Е.В. Дидактические цели использования средств информационных технологий для развития умений иноязычной деятельности в процессе обучения английскому языку // Карельский научный журнал. 2014. № 4. С. 82-88.

20. Смирнова Е.В. Формирование и использование программно-методического обеспечения, реализующего возможности информационных технологий, для развития умений иноязычной деятельности / Смирнова Е.В. // Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Институт информатизации образования Российской академии образования. Москва, 2007

21. Смирнова Е.В. Использование средств информационных и коммуникационных мультимедиа-технологий в обучении иностранному языку на ранних этапах возрастного развития // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 2 (11). С. 114-116.

22. Куликова И.В. Интерактивные методы при обучении студентов технического вуза иностранному языку // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. № 7 (11). С. 112-116.

23. Смирнова Е.В. Использование инструментов электронного обучения в преподавании иностранного языка // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 3 (12). С. 33-37.

24. Кондаурова И.К. Перспективы организации профессиональной подготовки будущих учителей // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2015. № 3 (12). С. 25-27.

25. Смирнова Е.В. Формирование мотивации студентов к применению электронных средств учебного назначения в изучении иностранного языка // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 4 (13). С. 44-49.

26. Смирнова Е.В. Особенности раннего обучения иностранному языку // Карельский научный журнал. 2015. № 3 (12). С. 29-33.

27. Амитрова М.В., Гусарова Ю.В., Нелюбина Е.А., Садчикова Я.В. Оптимизация процесса обучения иностранному языку за счет использования облачных технологий // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 3. № 6 (28). С. 54-58.

28. Смирнова Е.В. Формирование и использование программно-методического обеспечения, реализующего возможности информационных технологий, для развития умений иноязычной деятельности / Смирнова Е.В. // диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Москва, 2007

УДК 378:811.111

АСПЕКТЫ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ,
ДЕТЕРМИНИРУЮЩЕЙ РАЗВИТИЕ ВТОРИЧНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ,
В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

© 2016

Смирнова Елена Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
«Теория и методика преподавания иностранных языков и культур»
Тольяттинский государственный университет
(445020, Россия, Тольятти, улица Белорусская, 14, e-mail: sevhome@yandex.ru)

Аннотация. Социокультурная среда представляет важнейшую основу для формирования вторичной языковой личности. В современных условиях процесс обучения иностранным языкам студентам активно внедряет использование электронных средств учебного назначения (ЭСУН). ЭСУН несут огромный потенциал для формирования вторичной языковой личности, обеспечивая актуальным материалом. Однако, вопрос наполнения ЭСУН корректным, адекватным и аутентичным учебным материалом, отражающим социокультурные особенности, приобретает особую актуальность. Социокультурный содержательно-методический аспект любого ЭСУН формирует мотивацию студентов к обучению, приближает процесс обучения к наиболее реальной «живой», аутентичной коммуникации. Взаимодействие накопленного «родного багажа» языковой личности и новых реалий и иноязычной среды происходят в пространстве, расположенном в системе трех координат: действительность, язык и сознание. Только осознав основные закономерности новой действительности и нового языка, языковая личность имеет шанс реализоваться и удовлетворить необходимые потребности своего бытия в иноязычной сфере. Механизм формирования новой языковой личности в иноязычной среде будет иметь как сходство, так и различие с аналогичным процессом в условиях родной языковой среды. Перед лингводидактикой на современном этапе выдвигается принципиально новая задача формирования в результате обучения иностранному языку вторичной (удвоенной) языковой личности, что предполагает приобщение студентов через новый язык к новым картинам мира.

Ключевые слова: социально-культурная окружающая среда; лингвистическое образование; социально-нравственные взаимоотношения; междисциплинарное отражение развития личности; вторичная языковая личность; социально-культурная общность; билингвальное сознание; иноязычная среда; социокультурный стереотип общения; национальная ментальность; образовательные ресурсы; электронные средства учебного назначения; межкультурная социоинтеграция; мультимедиа; культурологическая аутентичность.

FORMATION OF THE SOCIO-CULTURAL ENVIRONMENT WHEN USING THE ELECTRONIC
MEANS OF EDUCATIONAL PURPOSE DETERMINING DEVELOPMENT OF THE SECONDARY
LANGUAGE IDENTITY

© 2016

Smirnova Elena Vladimirovna, candidate of Pedagogical Sciences, associate professor of the department
of «Theory and Methodology of Teaching Foreign Languages and Cultures»
Togliatti State University
(445020, Russia, Togliatti, street Belorusskaya, 14, e-mail: sevhome@yandex.ru)

Abstract. The modern model of acquisition of a foreign language considers language not in abstraction from socio-cultural environment but as intersocio-cultural reflection of development of the personality, entering a concept of the language personality, and in relation to training in foreign languages – the secondary language identity. In modern conditions process of foreign languages teaching for students actively introduces the use of means of information and communication technologies. Electronic means of educational purpose (EMEP) carry the huge potential for development of all types of speech foreign-language activity and provide actual urgent and timely material. However, the question of filling the content of EMEP with the correct, adequate and authentic training material reflecting sociocultural features acquires special relevance. The sociocultural substantial and methodical aspect of any EMEP forms motivation to training, makes the process of training closer to the most real and live, authentic communication. The interaction of the accumulated baggage of «native» linguistic identity and the new realities and foreign environment take place in space, located in the system of three coordinates: reality, language and consciousness. Just realizing basic laws of a new reality and a new language, the language person has a chance to realize and meet the needs of its existence in the foreign language field. The mechanism of formation of a new linguistic identity in a foreign environment will have both similarities and differences with the analogous process in the native language environment. A fundamentally new task forming as a result of foreign language teaching secondary (double) linguistic identity is put in the forefront before linguodidactics at the present stage. It involves the introduction of students using new language in new world pictures.

Keywords: socio-cultural environment, linguistic education; social and moral relationship, intersociocultural reflection of development of the personality, secondary language identity, socio-cultural community, bilingual consciousness, foreign-language environment, sociocultural stereotype of communication, national mentality, educational resources, electronic means of educational purpose, cross-cultural socio-integration, multimedia, culturological authenticity.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. В современных условиях процесс обучения иностранным языкам все больше вовлекает использование средств информационных и коммуникационных технологий. Электронные средства учебного (ЭСУН) назначения несут в себе огромный потенциал для формирования социально-культурной среды, адаптирующей студента к иной языковой, культурной и социальной среде, определяющей развитие и формирование билингвальной личности студентов при формировании всех видов речевой иноязычной деятельности. Однако, вопрос корректности, адекватности и аутентичности наполнения учебным материалом ЭСУН с точки зрения учета социально-культурных особенностей приобретает особую

актуальность. Наполнение ЭСУН должно включать в себя варианты построения индивидуальной траектории обучения в зависимости от уровня знания иностранного языка, принципа «от простого к сложному», снятия трудностей, опоры на аудио- и видеисточники учебной информации. Социально-культурный аспект любого ЭСУН формирует мотивацию к обучению, приближает процесс обучения к наиболее реальной «живой», аутентичной коммуникации. Весомый вклад ученых в теоретический аспект и исследования указанной проблемы во многих ее методических и прикладных аспектах не полностью решает проблему с практической точки зрения, а именно в аспекте социально-культурного, когнитивного подхода при использовании ЭСУН. В частности, дискуссионными остаются вопросы представления учебно-

го материала в ЭСУН с учетом адекватного наполнения и мотивационными стимулами обучающихся.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Исследованию теоретических и практических вопросов применения средств ИКТ в обучении вообще и иностранного языка в частности посвящены труды отечественных и зарубежных ученых: Артамоновой Г.В., Есениной Н.Е., Захаровой И.Г., Карамышевой Т.В., Лавиной Т.А., Лапчик М.П., Мазура З.Ф., Мартиросян Л.П., Метелевой Л.А., Панюковой С.В., Петуховой А.А., Роберт И.В., Смирновой Е.В., Цветковой Л.А., Чертаковой Е.М., Hayase M., Higgins J., Kobayashi E., Levy V., Nagashima Sh., O'Shea T. и др.

Формирование целей статьи (постановка задания).

Целью статьи является исследование и определение вопросов, связанных с формированием социокультурной среды, определяющей развитие вторичной языковой личности в условиях обучения с использованием электронных средств учебного назначения, предназначенных для развития и совершенствования умений иноязычной деятельности.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Лингвистическое образование, формируемое с самого рождения, сопровождается изучением культуры народа в процессе социально-нравственных взаимоотношений. Современная модель овладения иностранным языком рассматривает язык не в абстракции от социально-культурной окружающей среды, а как межсоциокультурное отражение развития личности, вводя концепт языковой личности, а применительно к обучению иностранным языкам – вторичной языковой личности. По мнению И.И. Халеевой, овладеть суммой знаний о картине мира – значит выйти на когнитивный (тезаурусный) уровень языковой личности. При подготовке активного участника межкультурной коммуникации, важно научить носителя образа мира одной социально-культурной общности понимать носителя иного языкового образа мира. Понять какую-нибудь фразу или текст означает, пропустив ее через свой тезаурус, соотнести со своими знаниями и найти соответствующее её содержанию место в картине мира. В процессе изучения иностранного языка студент не только овладевает знаниями, умениями и навыками оперирования языковыми средствами, с новым языком ему открывается новая картина мира, соответственно, его сознание «удваивается». Таким образом, перед лингводидактикой на современном этапе выдвигается принципиально новая задача формирования в результате обучения иностранному языку вторичной (удвоенной) языковой личности, что предполагает приобщение студентов через новый язык к новым картинам мира. Студенты уже являются носителем одного языка, их сознание сформировано родным языком, по отношению к которому они будут осмысливать и оценивать иностранный язык. В связи с этим, в обучении иностранному языку на современном этапе речь идет о согласовании в пределах индивидуального сознания двух смысловых контекстов, родного и иноязычного, то есть о формировании билингвального сознания.

Формирование личности происходит в коммуникативном пространстве языковой среды. Иногда язык отождествляется с собственно средой, которая окружает наше бытие, без участия которой ничего не может произойти в нашей жизни, которая не существует вне нас как объективная данность, а находится в нас самих, в нашем сознании, в нашей памяти, изменяя свои очертания с каждым движением мысли, каждым проявлением личности. Все эти умозаключения характеризуют родную языковую среду, где изначально формируется языковая личность. Что происходит с языковой личностью, когда она попадает в иноязычное языковое пространство и шире – в иноязычную среду? Очевидно, что полная реализация языковой личности в инокультуре и

иноязыке не всегда будут соответствовать навыкам и умениям, которые сформированы на базе родной культуры и языка. И иносреда, особенно на первых порах в ней пребывания, будет скорее вне обучающегося, чем внутри него. Взаимодействие накопленного «родного багажа» языковой личности и новых реалий и иноязычной среды происходят в пространстве, расположенном в системе трех координат: действительность, язык и сознание. Таким образом, только осознав основные закономерности новой действительности и нового языка, языковая личность имеет шанс реализоваться и удовлетворить необходимые потребности своего бытия в иноязычной сфере. Причем механизм формирования новой языковой личности в иноязычной среде будет иметь как сходство, так и различие с аналогичным процессом в условиях родной языковой среды. В родной языковой среде превалирует усвоение языка через действительность, а в иноязычной – наоборот: действительность усваивается через язык. Поэтому, можно выделить те факторы воздействия на языковую личность в иноязычной среде, которые способствуют скорейшему усвоению нового языка, аккумулируют ее формирование и реализацию на иностранном языке. Во-первых, это естественный достоверный видеоряд, который включает в себя статичную и мобильную наглядную действительность, невербальные проявления социокультуры в языковой среде. Во-вторых, это естественный достоверный аудиоряд, который включает в себя всю воспринимаемую на слух информацию окружающей языковой среды. В-третьих, это естественный ситуативный ряд. Мы рассматриваем его как совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов: речевой ситуации, коммуникативного поведения, социокультурного стереотипа общения и межкультурного языкового контакта. В-четвертых, это насыщенный ряд национальных фоновых знаний, инокультуры. В-пятых, это обучающая стихия языка.

Формирование вторичной языковой личности в современных условиях образовательного процесса в системе подготовки студентов происходит в качественно новой среде [1-6], характеризующейся активным внедрением и использованием электронных средств учебного назначения (ЭСУН). Новое содержание образовательной среды создает дополнительные возможности для стимулирования любознательности обучающихся к иностранному языку благодаря широчайшим возможностям глобальной сети Internet, где предоставляется доступ к электронным библиотекам (научно-техническим, научно-методическим, справочным и т.д.), интерактивным базам данных культурных, научных и информационных центров, энциклопедиям, словарям. Кроме этого существуют так называемые «списки рассылки», позволяющие получать по электронной почте подборки материалов по множеству узких тем на иностранном языке. Через Internet студенты могут обратиться с вопросом по заинтересовавшей проблеме по иностранному языку не только к своему преподавателю, но и к носителю языка, к ведущим отечественным и зарубежным специалистам, вынести вопрос на обсуждение в электронной конференции или чате [7, с. 312-320.]. Само разнообразие информации на иностранном языке, о стране изучаемого языка, предлагающейся в образовательной среде, интегрированной в мировое информационное пространство, помогает преподавателю подвести обучающегося к поиску собственного взгляда на суть изучаемой проблемы на иностранном языке. Студенты получают широчайший доступ не только к традиционной исторически сложившейся социокультурной составляющей, но и к современным изменяющимся политическим, экономическим и социально-культурным условиям жизни [8-11].

Использование ЭСУН в системе подготовки студентов дает возможность развивать умения иноязычной деятельности (чтение, говорение, аудирование и письмо на иностранном языке) при использовании программ подготовки презентаций; участвовать в общении на английском

языке с опорой на источники информации, представленной в динамическом виде или в виде иллюстраций; целенаправленно понимать иноязычную информацию в естественном темпе при непосредственном общении с собеседником и опосредованном общении; понимать иноязычную информацию при чтении с использованием электронных словарей; письменно передавать иноязычную информацию (электронная конференцсвязь, электронное письмо и т.п.); самостоятельно использовать инструментальные средства для подбора примеров из аутентичных иноязычных материалов; развивать творчество и любознательность, развивая интерес к поисково-познавательной деятельности. Например, наибольшую популярность получают такие средства распространения культурной, страноведческой и образовательной информации, как виртуальные музеи, галереи. Информационные ресурсы глобальной сети Internet предоставляют сегодня уникальные возможности совершить виртуальные путешествия во всемирно известные сокровищницы изобразительного искусства: Эрмитаж, Государственный музей изобразительных искусств им. А.С. Пушкина, Лувр, Лондонскую национальную галерею, Метрополитен музей и увидеть гениальные творения великих художников. Познание виртуального мира, вовнутрь которого попадает студент в процессе обучения, развивает воображение и образное, абстрактное мышление, помогает понять и осознать сущность самых уникальных явлений и процессов, характерных для определенной иноязычной культуры. Диалог культур активно развивается через языковые (лингвистические) проекты.

Формирование и развитие умений речевой иноязычной деятельности (УРИЯД) направлены на установление межкультурных контактов и взаимопонимания в соответствии с коммуникативным намерением говорящего [12-20]. Основной целью обучения является развитие у студентов способности осуществлять межкультурную коммуникацию в разнообразных социально-детерминированных и профессионально-ориентированных ситуациях. Одной из основных задач формирования вторичной языковой личности в современном обучении является способность успешно осуществлять социальное и профессионально-направленное взаимодействие с носителями иной культуры. Коммуникативное намерение возникает под влиянием окружающих предметов и явлений, представлений и чувственных переживаний. Они создают техническую основу предкоммуникативной фазы и способствуют формированию коммуникации. С привлечением к учебному процессу ЭСУН визуальные (текст, картина, серии рисунков, таблицы), аудиовизуальные средства ИКТ (звуковое кино, видео, компьютер) и комплексное использование этих средств в самых разнообразных сочетаниях способствуют удержанию в памяти логической последовательности излагаемых фактов и уточнению ситуации общения.

Учебный процесс не может провести студентов через все возможные, реально существующие ситуации общения, поэтому УРИЯД должны формироваться в условиях учебных коммуникативных профессионально-ориентированных и межкультурных ситуаций, моделирующих и имитирующих реальное речевое общение. Социокультурные содержательные компоненты, содержащие звуковое кино и видео – особый вид наглядности, используемый в ЭСУН и содержащий примеры социокультурных особенностей страны изучаемого языка [21, 22]. ЭСУН обеспечивают такие стимулы, которые не могут создать преподаватель или традиционный учебник, т.е. показ на экране жизненных ситуаций, позволяющих действующим лицам совершать речевые поступки в профессионально-ориентированном, социальном и культурном контексте изучаемого языка [23, с. 21-22]. С их помощью реализуется динамическая модель коммуникации (жесты, мимика, паузы, интонации и др.). ЭСУН представляет существенные удобства и для преподавателя, поскольку при традиционной форме он не

имеет возможности принести в аудиторию все нужные ему содержательно-методические пособия (материалы свежих научных международных конференций, текущих социальных явлений в обществах и предложений по способам их решения и т.п.). ЭСУН позволяет представить наглядное изображение такого учебного материала, к тому же, при работе с компьютером к зрительному каналу восприятия добавляется моторный, т.к. специфика компьютерных упражнений заключается в том, что они связаны с перемещением, движением учебного материала с социокультурной направленностью содержания. В процессе выполнения интерактивных заданий студенты проявляют творчество и самостоятельность, а не являются пассивными исполнителями речевых действий. Все это в целом является стимулом личностного развития студента, его умения социализироваться и взаимодействовать [1, с.78-81]. Сотрудничество и межкультурная социointegrация – необходимый компонент учебного процесса.

Чем ближе содержание предлагаемого учебного задания к реально существующей естественной языковой среде, тем эффективнее будет протекать процесс формирования и развития вторичной языковой личности студента. В ЭСУН убедительность тексту придадут фотографии или картинки событий, персонажей, места действия, историческая или географическая карта, схема. Текст воспринимается студентом естественно, если он представляет собой реально существующий тип текста (реклама, письмо, газетная статья, объявление и т.д.). Компьютерная форма такого представления текста призвана повысить мотивацию студентов к чтению и создать условия для лучшего понимания ими коммуникативной задачи текста. Возможности гипертекста расширяют содержание текста за счет дополнительной социокультурной информации, углубления смысла, ассоциативных связей, создавая своеобразный контекст. При работе над гипертекстом каждый студент получает возможность пройти свой путь познания, в зависимости от уровня своей подготовки, скорости усвоения материала и т.д. Использование гипертекстовой технологии в ЭСУН позволит студенту выбрать стратегию чтения иноязычного текста, создать новый текст на основе фрагментов, превращая его в соавтора и собеседника [24, с. 43-46]

Использование возможностей мультимедиа в ЭСУН позволяет создавать необходимый звуковой фон: разговоры, музыка, шум транспорта, что способствует лучшему пониманию событий, формирует навык восприятия текста на фоне разнообразных помех, естественных для реальной жизни. При построении ЭСУН следует учитывать социокультурную методическую аутентичность содержания: культурологическую аутентичность (наличие сведений о стране изучаемого языка); аутентичность национальной ментальности (знание межкультурных различий); информативную аутентичность (значимость информации для студентов, интерес к ней, соответствие их возрасту, интеллектуальному уровню); ситуативную аутентичность (аутентичность жанра, персонажей, естественность обсуждения предлагаемой темы); реактивную аутентичность (способность вызвать эмоциональный, мыслительный и речевой отклик).

Традиционно вид информационной деятельности обучающегося был ограничен известным набором: восприятие (при прослушивании, просмотре) в процессе объяснения нового учебного материала определенного конкретного объема; запоминание, заучивание самим обучающимся, как правило, только части представленного учебного материала; воспроизведение (вербально или в письменной форме) усвоенного материала. Появление интерактивных средств обучения обеспечивает такие новые формы учебной деятельности как интерактивный диалог не только со студентом и преподавателем, но и со средством обучения, функционирующим на базе средств ИКТ. Важно отметить, что роль студента в условиях информатизации обучения остается не только ведущей, но

и еще более усиливается. Это связано с тем, что преподаватель осуществляет ее в новой педагогической среде, характеризующейся использованием современных информационных средств. Роль студента переходит на более сложный путь поиска, выбора информации, ее обработки и передачи. Применение учебной информации, содержащей социокультурные содержательные аспекты, добытой студентами, переводит процесс обучения с уровня пассивного потребления информации на уровень активного преобразования информации. А в более совершенном варианте – на уровень самостоятельной постановки учебной задачи (проблемы), выдвижения гипотезы для ее разрешения, проверки ее правильности и формулирования выводов и обобщений по искомым закономерностям [15, с. 83-86.]. При этом важна организация как индивидуальных, так и групповых, а также коллективных форм и видов учебной деятельности с использованием ЭСУН.

ЭСУН, функционирующее на базе средств ИКТ, реализует возможности нелинейности предоставления информации, расширяющей самостоятельность учащихся в выборе режимов учебной деятельности, автоматизации осуществления контроля и самоконтроля, предоставляет возможность индивидуального способа управления учебной деятельностью, адаптации формы предъявления учебного материала к индивидуальным особенностям восприятия информации, оперативному доступу к дополнительному и справочному материалу и т.д.

Таким образом, рассмотренные выше социокультурные содержательно-методические аспекты ЭСУН, детерминирующие формирование вторичной языковой личности студента, ориентируют учебный процесс по иностранному языку для студентов на активизацию имеющихся у каждого студента интеллектуальных способностей, знаний и компетенций, развитие способности к самообразованию, самовоспитанию, самообучению, саморазвитию; формирование творческих способностей, познавательного интереса, трудолюбия; максимальный учет индивидуальных особенностей студента и предпочитаемых способов работы с учебным материалом, обеспечивает реализацию индивидуального подхода и интенсификацию самостоятельной работы, накопление культуроведческих знаний и социального опыта.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Иванова Т.Н. Субкультура как альтернативная форма социализации личности / Иванова Т.Н. // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 1 (10). С. 78-81.
2. Иванова Т.Н. Формирование социального характера личности в условиях информатизации: типологический анализ / Иванова Т.Н., Абрякова М.А. // В сборнике: Теория и практика развития институтов гражданского общества в самарской области. Материалы первой региональной научно-практической конференции. Самарская региональная общественная организация «Историко-экологическая ассоциация «Поволжье». 2015. С. 202-216.
3. Иванова Т.Н. Конструирование региональной концептуальной модели социально-трудовой мобильности и занятости молодежи // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2014. № 4. С. 25-27.
4. Иванова Т.Н. Теоретико-методологические подходы к изучению социально-трудовой мобильности и профессиональной ориентации молодежи // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4. С. 70-72.
5. Иванова Т.Н. Социологический анализ социальных последствий автоматизации производств // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2015. № 2. С. 29-33.
6. Иванова Т.Н. Формирование социальных институтов в современном обществе на примере интернет-блога // Карельский научный журнал. 2015. № 2 (11). С. 32-35.
7. Смирнова Е.В. Лингвометодические аспекты формирования и совершенствования умений речевой иноязычной деятельности в вузе при использовании средств ИКТ / Смирнова Е.В. // Збірник наукових праць АНІ: педагогика і психологія. 2016. Т. 5. № 4(17)

Уманського державного педагогічного університету ім. Павла Тичини. 2011. № 2. с. 312-320.

8. Апанасюк Л.А. Социально-культурные условия формирования навыков межкультурного взаимодействия студентов-мигрантов / Л.А. Апанасюк // Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина. Тамбов, 2007
9. Апанасюк Л.А. Педагогическая эффективность преодоления ксенофобии в молодежной среде // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 3. С. 10-15.
10. Апанасюк Л.А. Алгоритм подготовки студентов-мигрантов к межкультурной коммуникации при преодолении ксенофобии // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2013. № 2 (24). С. 383-388.
11. Апанасюк Л.А. Оптимизация качества подготовки иностранных студентов к межкультурному сотрудничеству // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 4 (13). С. 66-69.
12. Саутова Т.А. Ситуативное обучение иноязычной речи // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. № 2 (13). С. 92-94.
13. Смирнова Е.В. Формирование коммуникативного пространства языковой среды в условиях иноязычного информационного и коммуникационного взаимодействия // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 2. С. 33-36.
14. Назмиева Э.И. Гуманитарная образовательная среда как фактор совершенствования иноязычной подготовки студентов вуза // Карельский научный журнал. 2013. № 4. С. 81-84.
15. Сибгатуллина В.Ф. К вопросу о выборе методики при анализе современных словарей иноязычных слов // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 4. С. 104-107.
16. Тараскина Я.В. Современные педагогические технологии в иноязычном вузовском образовании // Поволжский педагогический вестник. 2013. № 1. С. 152-157.
17. Злоцкая Е.М., Ясаревская О.Н. Методологические подходы к процессу формирования готовности к профессионально-ориентированному иноязычному общению // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2012. № 4 (08). С. 80-86.
18. Назмиева Э.И. Адаптационный потенциал зарубежных технологий иноязычной подготовки студентов в российском вузе // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 1. С. 53-58.
19. Назмиева Э.И. Развитие социокультурной компетенции будущих специалистов с использованием информационных технологий (на примере иноязычной подготовки в вузе) // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4. С. 99-102.
20. Смирнова Е.В. Дидактические цели использования средств информационных технологий для развития умений иноязычной деятельности в процессе обучения английскому языку // Карельский научный журнал. 2014. № 4. С. 82-88.
21. Смирнова Е.В. Использование инструментов электронного обучения в преподавании иностранного языка / Е.В. Смирнова // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 3 (12). С. 33-37.
22. Смирнова Е.В. Реализация межкультурной коммуникации участников учебного процесса в условиях информатизации образования / Смирнова Е.В. // Актуальные проблемы экономики и управления. 2015. № 1 (5). С. 83-86.
23. Апанасюк Л.А. Социально-культурные условия формирования навыков межкультурного взаимодействия студентов-мигрантов / Бортникова Т.Г., Апанасюк Л.А. // Монография / Тамбов, 2008.
24. Смирнова Е.В. Электронные средства учебного назначения для формирования навыков и умений иноязычной деятельности / Смирнова Е.В. // Самарский научный вестник. 2013. № 1 (2). С. 43-46.

УДК 372.881.1

РАЗВИТИЕ У СТУДЕНТОВ СПОСОБНОСТИ К РЕФЛЕКСИИ В АСПЕКТЕ КУЛЬТУРЫ САМООРГАНИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

© 2016

Смоляр Антонина Ивановна, доктор педагогических наук, профессор,
заведующий кафедрой музыкального образования
Князькова Олеся Николаевна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель
кафедры изобразительного и декоративно-прикладного искусства
Самарский государственный социально-педагогический университет
(445099, Россия, Самара, ул. М. Горького, 65/67, e-mail: knyazkova@pgsga.ru)

Аннотация. В статье конкретизировано научное представление о содержании понятий «культура самоорганизации личности студента», «способность к рефлексии в аспекте культуры самоорганизации личности студента»; обосновано и представлено содержание экспериментальной работы по развитию способности студентов к рефлексии в аспекте культуры самоорганизации личности, которая проводилась в соответствии с выявленными основными направлениями деятельности преподавателя. Авторы акцентируют внимание на том, что реализация направлений деятельности преподавателя вуза по развитию такой способности предполагает создание таких психолого-педагогических условий как обогащение учебно-воспитательного процесса вуза арт-средствами, арт-терапевтическими и арт-педагогическими методами; формирование личного опыта студентов по рациональной организации учебно-познавательной деятельности и самоуправления через интеграцию рационального и художественно-образного способов познания. Содержание учебно-воспитательной работы по развитию исследуемой способности включает специально разработанный комплекс учебных заданий психолого-педагогических дисциплин, программу арт-тренинга, выступающего одной из основных форм воспитательной работы, в которой реализуется идея использования средств искусства с целью решения педагогических задач. В статье раскрыто содержание программы арт-тренинга и основные методы его реализации – арт-терапевтические и арт-педагогические, приведены конкретные примеры использования названных методов в развитии у студентов способности к рефлексии в аспекте культуры самоорганизации личности. В работе представлена динамика развития способности студентов к рефлексии в аспекте культуры самоорганизации личности в соответствии с критериями ее развития, дан анализ особенностей развития такой способности у студентов экспериментальной и контрольной групп.

Ключевые слова: культура самоорганизации личности студента, рефлексия, способность к рефлексии в аспекте культуры самоорганизации личности, рефлексивные умения, способность самоуправления, эмоциональная саморегуляция, арт-терапия, арт-средства, арт-терапевтические методы, арт-тренинг.

DEVELOP STUDENTS' CAPACITY FOR REFLECTION IN ASPECT OF CULTURE OF SELF-ORGANIZATION OF PERSONALITY

© 2016

Smolyar Antonina Ivanovna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the department of Music Education
Knyaz'kova Olesya Nikolaevna, Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer of the department of Fine Arts
Samara State University of Social Sciences and Education
(443099, Russia, Samara, Maxim Gorky St., 65/67, e-mail: knyazkova@pgsga.ru)

Abstract. The article concretized the scientific understanding of the concept of “culture of self-organization of student's personality”, “capacity for reflection in the aspect of culture of self-organization of student's personality”; justified and shows the contents of the experimental work on the development of students' capacity for reflection in the aspect of the culture of self-organization of personality, which was conducted in accordance with the identified main areas of activity of the teacher. The authors emphasize that the implementation of activities of university teachers to develop such a capability involves the creation of psycho-pedagogical conditions as the enrichment of the educational process of high school art facilities, art therapy and art-pedagogical methods; the formation of the personal experience of students in the rational organization of teaching and learning activities and self-management through the integration of rational, artistic and imaginative ways of knowing. The content of educational work to develop the ability to study includes a specially designed set of learning tasks of psycho-pedagogical disciplines, program of art-training - one of the main forms of educational work, which is implemented the idea of using art means to address the pedagogical problems. The article reveals the content of the program of art-training, methods of its implementation - art therapy and art-pedagogical, specific examples of the use of these methods in the development of students' capacity for reflection in the aspect of the culture of self-organization of student's personality. The paper presents the dynamics of the development of students' ability to reflection in the aspect of the culture of self-organization of student's personality in accordance with the criteria of its development, an analysis of the features of the development of such abilities in students of experimental and control groups.

Keywords: culture of self-organization of student's personality, reflection, capacity for reflection in the aspect of culture of self-organization of personality, reflective skills, emotional self-regulation, art therapy, art-pedagogical means, methods of art therapy, art-training.

Готовность к непрерывному образованию, к инновациям в профессиональной деятельности – одно из требований, предъявляемых сегодня к любому специалисту на рынке труда. Современное состояние общества требует от выпускников вузов не только владения специальными знаниями и умениями в сфере профессиональной деятельности, но и способностей к самоорганизации, саморегуляции и самоуправлению в личностном и профессиональном аспектах. В этой связи среди задач современного высшего педагогического образования – обеспечение полноценного развития личности будущего учителя, в частности, развитие его культуры самоорганизации.

В категориальном поле исследования уточним, прежде всего, основное понятие: «культура самооргани-

зации личности студента». Анализ работ по проблеме самоорганизации личности студента свидетельствует о том, что данный феномен трактуется в науке неоднозначно [7]. В работах Н.М.Таланчука он представлен как «часть самовоспитательной культуры личности, включающей в себя установление режима и правил, регламентацию жизнедеятельности, самообеспечение условий для выполнения планов» [16]; как «деятельность и способность личности, связанные с умением организовать себя, проявляющиеся в целеустремленности, активности, обоснованности мотивации, планировании своей деятельности, самостоятельности, быстроте принятия решений и ответственности за них, критичности оценки результатов своих действий, чувстве долга» [18, с. 266]; как средства, методы мышления и деятельности,

а также форма организации и в этом смысле «рамка» всей мыследеятельности и жизнедеятельности личности [19, с. 34]. Овладение способами самоорганизации учебной деятельности имеет колоссальную важность для студентов, так как «их наличие гарантирует будущую приемлемость и эффективность, в отличие от ситуативности и переменчивости требований к объему знаний» [9, с. 3]. Учебная деятельность студента – деятельность, подлежащая в первую очередь самоорганизации, поскольку студенту принадлежит ведущая роль в процессе обучения, он не обучаемый, а обучающийся, субъект учебной деятельности. Студент играет ведущую роль в формировании мотивации, цели и задач обучения, в приобретении умений самостоятельной работы, способности самоуправления и саморегуляции, в совершенствовании профессиональных и интеллектуальных способностей. О.А. Конопкин самоорганизацию учебной деятельности рассматривает как «умение учащегося без систематического внешнего контроля, без помощи и стимуляции учителя, самостоятельно и рационально организовать и провести свою учебную деятельность по осуществлению принятых целей обучения» [8, с. 159]. Самоорганизация личности студента – один из механизмов, обеспечивающих его самореализацию и самоактуализацию в настоящем, формирование готовности к различным инновациям, инициативе, умение отстаивать свои позиции [20, с. 698–699]. Направленность личности на самоорганизацию – один из интегральных, системообразующих психологических механизмов готовности студента к профессиональной деятельности; которая в будущем «обеспечивает реализацию в организации его личностной системы ценностных ориентаций, независимо от особенностей ценностной системы организации» [там же]. Формирование культуры самоорганизации личности студента, составной частью которой является культура учебной деятельности, – условие формирования его профессионально-педагогической культуры.

Анализ понятийного поля, связанного с феноменом самоорганизации студента, дает нам основание понимать культуру самоорганизации личности студента – будущего учителя как личностное образование, интегрирующее способности к самоуправлению, рациональной организации учебно-познавательной деятельности, стремление к их совершенствованию и осознание личностной ценности таких способностей. Она представляет собой единство взаимосвязанных составляющих: когнитивной, мотивационно-ценностной, деятельностной и рефлексивной. При этом заметим, что на «присутствие» рефлексивных умений в составе способности личности к самоорганизации указывается в работах Ю.К. Бабанского [1], Е.А. Бакшаевой [2] А.А.Бодалёва [3], С.Г.Зоголь [5], А.Д.Ишкова [6], О.А.Конопкина [8], В.Н.Маркова [10], Н.М.Пейсахова [11], Л.Г.Петерсон [12], И.Н.Семёнова [13], А.И.Смоляр [14,15] Л.В.Фалеевой [18], Г.П. Щедровицкого [19] и др.

В составе культуры самоорганизации личности рефлексия как способность «сосредотачиваться на самом себе и овладеть самим собой как предметом, обладающим своей специфической устойчивостью и своим специфическим знанием» [17, с.136], выступает системообразующим началом, конституирующим самоорганизацию сознания личности и определяющим рост её профессионального самосознания как субъекта настоящей образовательной и будущей трудовой деятельности; «роль рефлексии в развитии самоорганизации личности выражается в «дифференциации и взаимодействии различных уровней реализации личностной рефлексии, что является в студенческом возрасте важным условием личностно-профессионального развития и самоорганизации» [13, с. 133]. Механизм действия рефлексии в период обучения позволяет осознать опыт прошлого и предвидеть будущее, поддерживать поведение соответствующим ожиданиям [21–25]. Рефлексия «позволяет личности найти гармоничную форму взаимоотношений

с профессией» [15, с. 243]. Осознание студентом своей роли в успешности учебной и дальнейшей профессиональной деятельности – ключевой фактор в функционировании механизмов самоорганизации личности. Сформированная в процессе обучения в вузе способность к рефлексии в аспекте самоорганизации личности студента, является основой формирования профессиональной рефлексии. Рефлексия взаимосвязана с когнитивной, аффективной, деятельностно-волевой и мотивационной сферами личности.

Способность к рефлексии в аспекте культуры самоорганизации личности студента, с нашей точки зрения, есть личностное образование, интегрирующее рефлексивные знания, умения и связанные с ними личностные качества, позволяющие адекватно воспринимать, анализировать, оценивать, планировать собственную учебно-познавательную деятельность, обеспечивать ее успешность.

Критерием сформированности способности студентов к рефлексии в аспекте культуры самоорганизации личности является развитость таких рефлексивных умений, как: умение анализировать собственную учебно-познавательную деятельность и возникающие в ходе её осуществления противоречия; умение планировать учебную и внеучебную деятельность, ставить цель, намечать задачи; умение прогнозировать последствия своих действий; умение оценивать и обобщать опыт осуществления учебной деятельности, деятельности по самоорганизации и самоуправлению, способность к эмоциональной саморегуляции. Следствием сформированности названной способности является успешность осуществления учебно-познавательной и будущей профессиональной деятельности.

Работа по развитию способности будущего учителя к рефлексии в аспекте самоорганизации личности проводилась в рамках экспериментального обучения по формированию культуры самоорганизации личности студента на протяжении трех лет (2012–2013 уч. г., 2013–2014 уч. г., 2014–2015 уч. г) и осуществлялась в аудиторных и внеаудиторных формах организации обучения, в соответствии со следующими направлениями деятельности преподавателя: 1) включение студентов в групповую и индивидуальную рефлексию; 2) интеграцию рационального и художественно-образного способов учебного познания; 3) организацию самостоятельной работы студентов с использованием арт-средств и арт-методов.

В соответствии с вышеозначенными направлениями в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин был реализован специальный разработанный комплекс учебных заданий (написание эссе, самоанализ психоэмоционального и физического состояния, составление программы саморазвития и др.), использовались такие методы как дискуссия – «публичное обсуждение какого-либо спорного вопроса, проблемы», имеющих «важное и неоднозначное толкование», предлагающих альтернативные ответы [4, с. 162], проблемно-поисковая беседа (эвристическая беседа), метод смыслопоискового диалога, арт-педагогические и другие методы.

В учебно-воспитательном процессе вуза особое внимание было уделено арт-тренинговому занятиям. Содержание арт-тренинга включало несколько разделов: 1) «Эмоциональная саморегуляция» (темы «Эмоциональная устойчивость как составляющая самоорганизации личности студента», «Эмоции и самочувствие», «Самотивация. Внутренние ресурсы личности», «Внутренний (психологический) возраст личности»); 2) «Самопознание и рефлексия» (темы «Автопортрет», «Я-студент»), 3) «Ценности, мотивация, цели» (темы «Мое прошлое, настоящее и будущее», «Цели, стратегия достижения»); 4) «Общение и взаимоотношения» (темы «Эмпатия и коммуникация», «Коммуникативные стратегии»).

В процессе реализации программы арт-тренинга широко использовались разнообразные методы обуче-

ния, однако ведущее место занимали различные методы арт-терапии – методы взаимодействия обучающихся и преподавателя, задействующие разнообразные виды художественно-творческой деятельности и направленные на решение различных психолого-педагогических задач, в частности: на развитие у студентов рефлексивных умений, на формирование способности к эмоциональной саморегуляции, включающей рефлексию собственного психоэмоционального состояния. Такими методами, включающими индивидуальные («Мандала», «Пейзаж эмоционального состояния» и др.) и групповые («Диалог» и др.) упражнения стали: 1) изобразительная деятельность (рисование (упражнение «Сказка про розовый куст» и др.), лепка (упражнение «Студент и его учебная деятельность»), коллажирование (упражнения «Мои цели, мечты и планы», «Ценностная карта»)); 2) работа с ассоциативными фотографиями; 3) создание цифровой истории; 4) упражнения из драматерапии, хореотерапии (разминочные упражнения в начале сессий), музыкальной терапии (прослушивание музыки во время упражнений на релаксацию). Акцент в ходе арт-тренинговых занятий был сделан на невербальном выражении чувств и потребностей студентов, на их осознании студентами и последующей корректировке. Занятия арт-тренинга завершались обсуждением созданной художественной продукции, беседами, дискуссиями, психолого-педагогическим КВН «Ура! Я студент!».

Приведем примеры использования арт-терапевтических методов с целью развития рефлексивных умений в аспекте культуры самоорганизации личности студента на примере самостоятельной работы студентов (в частности, ведение ежедневника настроения и выполнение рисунков, ориентированных на отражение текущего и желаемого эмоционального состояния, способствующих осознанию ресурсов для его коррекции).

Ведение ежедневника имело целью приобщить студентов к планированию, развитию умений целеполагания, управления своим временем (вариант №1), умения понимать и регулировать свои эмоции (вариант №2). Студентам было предложено два варианта ведения ежедневника (на выбор). Отличие первого варианта («Дневник настроения») от второго заключалось в том, что ведение «дневника настроения» в большей степени направлено на работу с эмоциями, на развитие умения «прислушиваться» к себе, регулировать своё психоэмоциональное состояние, на развитие образного мышления. Студентам предлагалась следующая инструкция: «Для ведения ежедневника настроения заведите записную книжку, альбом, блокнот или что-то другое. Каждый день в форме рисунка, фотографии, коллажа, картинки, засушенного осеннего листа и др. (пусть это будет даже небольшой рисунок ручкой или простым карандашом и т.п.) отражайте свои эмоции и переживания от того, как прошёл Ваш день, каково было Ваше настроение и т.п. Желательно, чтобы рисунок или другой арт-объект был сопровождён небольшим комментарием» (Табл.1).

Таблица 1- Пример ведения студентом дневника настроения




		
Четверг, пятница Было много уроков. Устала. Много переживала.	Суббота Готовила домашнюю работу к понедельнику. Поняла, что нужно тренировать память.	Воскресенье. Провела день с родными на природе. Счастлива

Рисунок № 1. «Мир моих чувств и эмоциональных состояний».

Инструкция: В этом рисунке Вам предлагается отразить те чувства и эмоции, которые Вы испытываете последнее время. Рисунок (или коллаж) может быть

любым: реалистичным или метафорическим; на любом формате бумаги. Художественные способности при этом значения не имеют. Рисунок необходимо дополнить пояснением в виде мини-рассказа (может быть, это будет некий самоанализ), сказки или стихотворения. На Ваш выбор. Подписать, поставить дату.

Рисунок 2. «Моё идеальное эмоциональное состояние». Инструкция: В этом рисунке Вам предлагается отразить те чувства и эмоции, которые Вы хотели бы испытывать, какие эмоциональные состояния переживать. Вообще – какая эмоциональная атмосфера (дома, в академии) была бы для Вас комфортной, идеальной? Поразмыслите над этим. Рисунок (или коллаж) может быть любым: реалистичным или метафорическим; на любом формате бумаги. Художественные способности значения не имеют. Рисунок необходимо дополнить пояснением в виде мини-рассказа, самоанализа, сказки или стихотворения. На Ваш выбор. Подписать, поставить дату.

Рисунок (коллаж) № 3. «Что я могу сделать для улучшения своего эмоционального состояния, для достижения эмоционального комфорта и уверенности в себе?». Инструкция: Возьмите два предыдущих выполненных Вами рисунка. Положите их перед собой. Внимательно посмотрите на них и задайте себе вопросы: «Что я могу сделать (делать каждый день) для того, чтобы чувствовать себя комфортнее, увереннее и спокойнее, чаще испытывать позитивные эмоции?», «Какие ресурсы мне для этого нужны (утренняя зарядка, прогулки на свежем воздухе, более упорядоченный режим дня, собранность и т.п.)?». Рисунок (или коллаж) может быть любым: реалистичным или метафорическим; на любом формате бумаги. Художественные способности при этом значения не имеют. Рисунок необходимо дополнить пояснением (провести анализ). Подписать, поставить дату.

Самостоятельная работа студентов также включала написание эссе о значимости самовоспитания и саморазвития, управления своим временем, самоуправления на примерах героев художественных произведений («Записки самосовершенствования» Л.Н. Толстого, «А.В. Суворов о себе, о своем идеале воина, человека» и др.), анализ просмотренных фильмов («Рапсодия», «Легенда №17», «Михайло Ломоносов» и др.).

В качестве диагностического инструментария сформированности способности студента к рефлексии в аспекте культуры самоорганизации личности нами использовался комплекс методов исследования: наблюдение, самооценка, авторский опросник о самоорганизации личности, опросник «Способность самоуправления» Н.М. Пейсахова [11], анализ и интерпретация продуктов художественно-творческой деятельности студентов. Представим динамику развития способности у студентов к рефлексии в аспекте культуры самоорганизации будущего учителя в экспериментальной и контрольной группах.

Студенты с уровнем сформированности способности к рефлексии в аспекте культуры самоорганизации личности ниже среднего, как правило, эпизодически интересуются результатами своей учебно-познавательной деятельности, не испытывают потребности в её самоанализе, в планировании, в коррекции учебной деятельности, в прогнозировании последствий своих действий; они не считают необходимым обобщать и оценивать опыт своей учебной деятельности, деятельности по самоорганизации и самоуправлению. Студенты со средней степенью её сформированности характеризуются тем, что часто испытывают затруднения в анализе учебно-познавательной деятельности, в самоанализе, в разрешении противоречий, в планировании и в целеполагании. Вместе с тем, они склонны прогнозировать последствия своих действий, оценивать и обобщать опыт учебной деятельности, деятельности по самоорганизации и самоуправлению. Студенты со степенью сформированности рефлексивных умений выше среднего систематически

анализируют и планируют собственную учебную и внеучебную деятельность; умеют адаптировать, дополнять, изменять, корректировать план, программу действий, формы и методы работы соответственно конкретным условиям с целью достижения оптимальных результатов; достаточно точно прогнозируют последствия своих действий; характеризуются целеустремленностью.

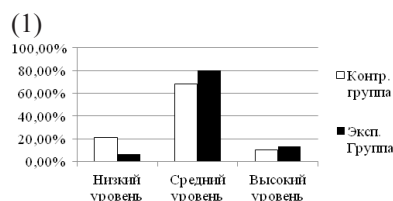
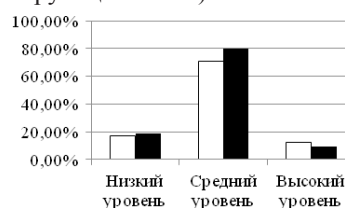
Анализ отзывов студентов экспериментальной группы об арт-тренингах убеждает, что такая форма занятий, позитивно влияла на развитие способности к рефлексии в аспекте культуры самоорганизации личности студента: «...после занятий остаётся душевное тепло и переосмысление каких-то жизненных позиций» (Ольга С.), «...занятия заставили меня задуматься о моём внутреннем мире, о том, что я чувствую» (Сергей К.), «занятия помогли мне разобраться в себе. У меня в сознании что-то будто поменялось...» (Татьяна А.), «очень полезно было “проникнуть” в себя, в свой внутренний мир. С помощью тренинга я поняла, что у меня внутри, своё состояние и что нужно для его улучшения» (Карина М.), «я научилась распределять свои дни, у меня стало получаться выполнять больше намеченных задач. Я смогла заглянуть в себя, чётко определить цели и ценности, расставить приоритеты» (Анна Н.).

Анализ ответов на вопросы опросника о самоорганизации личности, соответствующих критерию «Развитость способности студента к рефлексии в аспекте культуры самоорганизации личности» продемонстрировал рост числа студентов экспериментальной группы, анализирующих учебную деятельность, имеющих критерии для оценки её эффективности/ неэффективности. Они составили 80,00% от числа опрошенных (тогда как на констатирующем этапе – 54,67%). Сократилось число студентов, испытывающих сложности в анализе своей учебной деятельности (30,67% - на констатирующем этапе, 18,67% - на контрольном), не испытывающих потребности в самоанализе и анализе собственной деятельности сократилось (9,33% на констатирующем этапе, 1,33% - на контрольном); увеличилось количество студентов, детально планирующих свою деятельность с учётом факторов, значимых для её осуществления (32,00% на констатирующем этапе, 50,67% - на контрольном). Положительная динамика в экспериментальной группе наблюдалась по шкалам «Прогнозирование», «Целеполагание», «Планирование», «Коррекция» опросника «Способность самоуправления», и в целом в развитии способности самоуправления.

Низким уровнем сформированности способности к рефлексии в аспекте культуры самоорганизации личности студента обладают 6,67% (18,67% на констатирующем этапе), средним – 80,00% (72,00% на констатирующем этапе), высоким – 13,33% (9,33% на констатирующем этапе) (Рисунок 1).

Обобщая результаты констатирующего и контрольного этапов изучения сформированности способности к рефлексии в аспекте культуры самоорганизации личности студентов контрольной группы, отметим, что в контрольной группе по-прежнему, как и на констатирующем этапе, преобладали ниже среднего и средний уровни её сформированности. Анализ ответов студентов контрольной группы на вопросы опросника о самоорганизации личности выявил незначительный прирост доли студентов, анализирующих учебную деятельность (57,33% на констатирующем этапе, 60,00% - на контрольном); уменьшение доли студентов, детализировано планирующих свою деятельность с учётом факторов, значимых для её осуществления (46,67% на констатирующем этапе, 24,67% - на контрольном); рост числа студентов, испытывающих сложности в планировании (48,00% - на констатирующем этапе, 61,33% - на контрольном этапе). По шкалам «Коррекция», «Прогнозирование», «Целеполагание», «Самоконтроль» опросника «Способность самоуправления» не наблюдается выраженной динамики. Сформированность

рефлексивного компонента культуры самоорганизации студентов контрольной группы характеризуется незначительными изменениями: на низком уровне развития 21,33% студентов (17,33% на констатирующем этапе), на среднем – 68,00% (70,67% на констатирующем этапе), на уровне выше среднего – 10,67% (12,00% на констатирующем этапе).



(1)
(2)
Рисунок 1 - Уровни сформированности способности студентов к рефлексии в аспекте культуры самоорганизации личности контрольной и экспериментальной групп на констатирующем (1) и контрольном этапах (2).

Осмысление основных направлений деятельности преподавателя, содержания экспериментальной работы и полученных в её ходе результатов позволяют сделать вывод о том, что успешное развитие способности студентов к рефлексии в аспекте культуры самоорганизации личности обеспечивается созданием таких психолого-педагогических условий как обогащение учебно-воспитательного процесса вуза арт-средствами, арт-терапевтическими и арт-педагогическими методами; формирование личного опыта студентов по рациональной организации учебно-познавательной деятельности и самоуправления через интеграцию рационального и художественно-образного способов познания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бабанский, Ю.К. Рациональная организация учебной деятельности / Ю. К. Бабанский. – М.: Знание, 1981. – 96 с.
2. Бакшаева, Б.А. Психология мотивации студентов : учебное пособие / Б. А. Бакшаева, А. А. Вербицкий. – М.: Логос, 2006. – 184 с.
3. Бодалёв, А.А. Акмеология. Настоящий человек. Каков он и как им становятся? / А. А. Бодалёв, Н. В. Васина. – СПб. : Речь, 2010. – 224 с.
4. Загвязинский, В.И. Теория обучения: современная интерпретация: учеб. пособие / В. И. Загвязинский. - М. : Академия, 2001. – 192 с.
5. Зоголь, С.Г. Формирование персональной компетентности будущего учителя: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Зоголь Светлана Геннадьевна. – Самара, 2013. – 218 с.
6. Ишков, А.Д. Учебная деятельность студента: психологические факторы успешности : монография / А. Д. Ишков. – М. : АСВ, 2004. – 224 с.
7. Князькова, О.Н. Представления студентов провинциальных вузов о культуре самоорганизации личности студента / О. Н. Князькова // В мире научных открытий (Проблемы науки и образования). – № 11.1 (47) / 2013. – С. 142 – 158.
8. Конопкин, О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) / О. А. Конопкин // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 5-12.
9. Косырев, В. Н. Культура учебного труда студента : учеб. пособие / В. Н. Косырев. – Тамбов : Изд-во ТГУ

им. Г. Р. Державина, 1997. – 154 с.

10. Марков, В.Н. Ступени субъектно-личностной самоорганизации человека / В. Н. Марков // Мир психологии. – 2011. – № 2. – С. 123-131.

11. Пейсахов, Н.М. Произвольные и непроизвольные компоненты психической саморегуляции // Теоретические и прикладные исследования психической саморегуляции. Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1976. – С. 5-36.

12. Петерсон, Л.Г., Агапов, Ю.В. Мотивация и самоопределение в учебной деятельности / Л. Г. Петерсон, Ю. В. Агапов. – М. : АПК и ППРО, Институт СДП. – 2011. – 64 с.

13. Семёнов, И. Н. Роль рефлексии в самоорганизации и развитии сознания личности в профессиональном образовании / И. Н. Семёнов, М. Ю. Двоеглазова // Мир психологии. – 2011. – № 2. – С. 131-143.

14. Смоляр, А.И. Профессиональное самосознание учителя : вопросы методологии, теории и технологии развития : монография / А. И. Смоляр. – Самара : ПГСГА, 2013. – 356 с.

15. Смоляр, А.И. Рефлексивный подход в изучении профессиональной самооценки будущего учителя / А. И. Смоляр, Е. Ю. Уточкина // Известия Самарского научного центра РАН – Вып. 4. – Самара СНЦ РАН, 2006. – С. 242-246.

16. Таланчук, Н. М. Системно-синергетическая концепция педагогики и учебно-воспитательного процесса. – Казань : РАО (Ин-т спец. Образования), 1993. – 92 с.

17. Тейяр де Шарден, П. Феномен человека: Сб. очерков и эссе / П. Тейяр де Шарден. – М. : ООО «Изд-во АСТ», 2002. – 553 с.

18. Фалеева, Л.В. Организованность и самоорганизация как качество личности: сравнительный анализ понятий / Л. В. Фалеева // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 4. – С. 266-274.

19. Щедровицкий, Г.П. Мышление. Понимание. Рефлексия. – М., 2005. – 800 с.

20. Ярушкин Н.Н., Сатонина, Н.Н. Психолого-педагогические механизмы готовности студентов к будущей профессиональной деятельности / Н. Н. Ярушкин, Н. Н. Сатонина // Известия самарского научного центра российской академии наук. – 2012. - № 2-3 (т. 14). – С. 697-701.

21. Ярыгин О.Н., Рябова В.М. Неявное знание как компонент компетентности в аналитической деятельности // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 4. С. 131-134.

22. Парменов А.А. О проблемах социализации и морального выбора личности в современном обществе // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. № 4. С. 35-39.

23. Ярыгин О.Н., Рябова В.М. Искусственный интеллект и интеллектуальная компетентность // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 1. С. 34-36.

24. Ликсина Е.В. Проблема формирования рефлексивных умений студентов в современном образовании // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 3. № 6 (28). С. 108-112.

25. Агапов О.Д. История как модус бытия человеческого рода // Карельский научный журнал. 2014. № 1. С. 7-10.

УДК 372.8

МАТЕМАТИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА

© 2016

Сопоева Нелли Хазбиевна, доцент кафедры начального и дошкольного образования психолого-педагогического факультета*Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова
(362025, Россия, Владикавказ, улица Ватутина, 46; e-mail: bekoevamarina@mail.ru)*

Аннотация. В условиях значительного увеличения объема учебной информации и, как следствие, информатизации общества и системы образования, а также необходимости математизации большинства областей научного знания и повышения социальных требований к уровню подготовки будущего учителя начальных классов, педагогический вуз обязан выступать в качестве основного фактора формирования математической культуры студентов – будущих учителей. В связи с этим в статье рассматривается проблема подготовки студентов педагогического факультета к работе в школе, в частности, об их математической подготовке. На конкретных примерах показана важность знаний теоретического курса математики высшей школы для объяснения ученикам математики начальной школы. Анализируется роль математического образования студентов в профессиональной подготовке учителя начальных классов, который должен обладать умением понимать математическую сущность ошибки ответа ученика и, как следствие, вытекающие отсюда методические приемы ее быстрого исправления. Такое умение базируется не столько на опыте практической работы, сколько на математическом развитии учителя, на его логических навыках, умении выделять главное, обобщать, анализировать. Приведены несколько конкретных примеров из опыта педагогической практики студентов в школе. В статье показаны также различные формулировки заданий, которые можно предложить младшим школьникам для более успешного понимания учебной темы.

Ключевые слова: педагогическое образование, математическая культура, учитель начальных классов, педагогическая культура, профессиональные умения, высшее образование, математические задачи.

MATHEMATICAL CULTURE OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL FACULTY

© 2016

Sopoeva Nellie Khazbieva, associate assistant professor of primary and pre-school education of psycho-pedagogical faculty*North Ossetian State University after K.L. Khetagurov
(362025, Russian Federation, Vladikavkaz, st. Vatutina, 46; e-mail: bekoevamarina@mail.ru)*

Abstract. With the significant increase in the volume of educational information, and as a consequence, the information society and the education system, as well as the need mathematization most areas of scientific knowledge and increasing social requirements for the preparation of the future teachers of primary classes, teaching institution is obliged to act as the main factor in the formation of mathematical culture students - future teachers. In this regard, the article deals with the problem of preparation of students of pedagogical faculty to work in the school, in particular, their mathematical preparation. Specific examples show the importance of the theoretical knowledge of the mathematics of high school students to explain the elementary school mathematics. The role of mathematical education of students in the training of primary school teachers, who must possess the ability to understand the essence of a mathematical error pupil response and, as a consequence, the ensuing methodological techniques it quick fixes. This ability is based not so much on the experience of practical work as a teacher in mathematical development, in his logic skills, ability to highlight important, summarize, analyze. Here are a few specific examples from student teaching of students in the school. The article also shows the various tasks the wording of which can offer younger students to better understand the educational topics.

Keywords: teacher education, mathematical culture, primary school teacher, pedagogical culture, professional skills, higher education, math problems.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. К особенностям профессиональной подготовки учителя начальных классов следует отнести тот факт, что педагогические факультеты должны подготовить специалиста, обладающего высоким уровнем профессиональных умений и способного творчески осмысливать процесс обучения младших школьников различным предметам: математике, русскому языку, чтению, природоведению, трудовому обучению и другим дисциплинам. Такая разносторонняя подготовка требует включения в учебный план как специальных, так и психологических, педагогических и методических дисциплин. Довузовская математическая подготовка многих абитуриентов не дает возможность в полной мере освоить программу дисциплин математического цикла. Курс математики в этих условиях приобретает еще одну цель – привести к единому уровню математических знаний различные группы студентов.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение нерешенных ранее частей общей проблемы. Проблема формирования математической культуры и, в целом, математизации образования обсуждается достаточно интенсивно на протяжении ряда лет. Активно рассматриваются такие вопросы, как закономерности развития современной математической науки и сущности математизации научных знаний, основные формы, методы и способы внедрения математики в другие на-

уки (А.О. Абрамян, М.Е. Иванюк, А.А. Коротченкова, Ю.С. Шатрова) [1]; подготовка студентов педагогического вуза к реализации ФГОС ВО (В.Б. Бондаревский, Б.Ш. Секинаева, Ю.Ф. Фоминых) [2]; факторный подход к исследованию математических способностей учащихся в условиях профильного обучения (М.И. Бекоева) [3]; усиление роли математики в связи с развитием кибернетики (О.В. Артебякина, А.А.Новоселов) [4]; математика как общий современный язык науки и общенаучный метод познания (М.А. Гусева, Т.Г. Захарова, И.К. Кондаурова и др.) [5-12]; мировоззренческие основы выявления стройности и изящества самой математики (Б.П. Гейдман, И.Э. Мишарина, Ю.Ф.Фоминых) [13]; математика как важнейшее средство познания, прогнозирования и расчета многочисленных экономических, социологических и образовательных конструктов (А.У. Уртеннова, Н.С. Уртеннов, О.А. Холодова и др.) [14-20]; внедрение математических методов в педагогику, психологию, социологию, медицину и др. науки (Е.А. Барова, О.М. Кечина, Л.В. Кучма) [21].

Формирование целей статьи (постановка задания). Что же понимать под недостатком математической культуры? Прежде всего, как это ни парадоксально звучит в наш век вычислительной техники, отсутствие навыков устного счета. Первое, что бросается в глаза, это то, что студент порой очень долго вычисляет в уме, проверяя правильность ответа ученика [22]. Иногда он даже вынужден заглянуть в конспект. С таким положением нельзя мириться, даже делая скидку на волнение студента во

время открытого урока. Вывод, который из этого следует, ясен – усилить профессиональную направленность обучения математике студентов факультета начальных классов, прежде всего в плане развития навыков устных и письменных вычислений. У студентов необходимо сформировать вкус к работе с числами, привить вкус к вычислительным задачам и научить решать их наилучшим способом. Особенно большое внимание следует уделять решению задач практического содержания.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Математическая подготовка на педагогическом факультете осуществляется при изучении курса – «Теоретические основы начального курса математики». Учитель начальных классов должен обладать умением понимать математическую сущность ошибки ответа ученика и, как следствие, вытекающие отсюда методические приемы ее быстрого исправления. Такое умение базируется не столько на опыте практической работы, сколько на математическом развитии учителя, на его логических навыках, на умении выделять главное, обобщать, анализировать. Отметим, что при недостаточной сформированности уровня вычислительного навыка после окончания института в процессе педагогической деятельности этот недостаток отчасти компенсируется. Действительно, трудно найти учителя начальных классов со стажем 2-3 года, который считал бы недостаточно быстро. Но недостаточные знания студентов определенных тем по математике будут мешать формированию у учащихся прочных и сознательных знаний, умений и навыков.

Почему с годами ученики теряют к учебе, а значит, желание учиться? А ведь эта потеря невосполнима. По этому поводу В.А. Сухомлинский писал: «Все наши замыслы, все поиски и построения превращаются в прах, если нет у ученика желания учиться». Значит, учитель должен постоянно заинтересовывать учеников, способствовать активной работе мысли, а для этого он сам должен хорошо знать предмет.

Другая сторона математической культуры учителя – это глубокое понимание того теоретического материала, на котором базируется тот или иной методический прием. Без этого невозможно правильно и методически грамотно учить детей [23].

Приведем несколько конкретных примеров из опыта педагогической практики студентов в школе. Довольно распространенной ошибкой является неправильное употребление слов «цифра» и «число». Часто число (даже многозначное) называется цифрой и наоборот, что постоянно имеет место и в повседневной жизни, средствах массовой информации и т. д. Такая ошибка, с одной стороны, свидетельствует об отсутствии математической культуры речи, с другой – указывает на непонимание сущности теории чисел. Что же необходимо сделать для того, чтобы исключить подобные ошибки у будущих учителей? Необходимо постоянно подчеркивать разницу между цифрой и числом. Особое внимание этому вопросу следует уделить в разделе «Системы счисления». Имеет смысл объяснить разницу между использованием термина *цифра* в математике и экономике.

Другая распространенная ошибка – неверное понимание сущности геометрических фигур. Например, очень часто говорят: «Доска – это прямоугольник, монета – это круг, а крыша дома – это треугольник». Обращаясь к примеру с цифрами и числами, можно с уверенностью сказать, что если студент решал разнообразные задачи, основанные на представлении натурального числа в виде

$$n = \sum_{i=1}^m n_i * 0^i, \text{ то вероятность того, что он в даль-}$$

нейшем будет путать число и цифру уменьшается во много раз.

Спектр таких задач велик в программе, где их мож-

но решать, много. При этом, конечно, следует иметь в виду, что необходимо решать задачи как можно более самостоятельно, а не только слушать или даже записывать решения, данные другими. К сожалению, организация практических занятий такова, что студент редко остается «лицом к лицу с задачей». Чаще решение задачи носит коллективный характер. Мы считаем, что необходимо требовать от студентов (особенно от тех, кто не сам решал задачу) правильного и очень подробного рассказа решения задачи. Имеет смысл даже превращать такой рассказ в маленький математический доклад с изложением всех определений, свойств и правил, с кратким описанием того, откуда эти правила и свойства берутся. Это позволяет охватывать предмет в целом, в его взаимосвязях, лучше проясняет логику предмета. Рассказывая решение задачи, студент учится выражать математическую мысль. Однако чтобы методически грамотно построить соответствующую беседу с учеником, учитель сам должен иметь совершенно четкий уровень теоретических знаний по предмету [24]. Вряд ли достаточно, приступая к изучению данного курса, сказать студентам: «То, что вы изучаете, вам нужно в школе» или: «Это не изучается в явном виде, но пронизывает всю школьную математику».

Для обеспечения познавательной мотивации необходимо определенным образом организовать деятельность студентов. В какой-то мере это делается при изучении математики. Студенты анализируют задания школьного курса с точки зрения математических понятий, обосновывают выбор действия с теоретико-множественных позиций. Это, конечно, усиливает профессиональную направленность курса математики [25]. В связи с этим целесообразно с позиций интеграции проанализировать задания, которые предлагаются в курсе математики.

Задание 1. А – множество двузначных чисел, запись которых оканчивается цифрой 1. Принадлежит ли этому множеству число 28, 31, 321, 61?

Выполнив это задание на уроке математики, преподаватель, обычно, переходит к следующему заданию в русле темы. На интегрированном уроке работа с этим заданием продолжается.

Задание 2. Перед вами одна из интерпретаций задания, используемого в начальном курсе математики – назови лишнее число: 28, 31, 321, 61. Запишите множества, которые получаются в результате выполнения этого задания. (Студенты записывают $B = \{28, 31, 61\}$ и $C = \{31, 321, 61\}$.)

Задание 3. Покажите, что эти множества не являются бесконечными. (Перечисляются элементы каждого из множеств.)

Задание 4. Дополните каждое из множеств новыми элементами так, чтобы мощность этих множеств равнялась 5. (Студенты приводят свои примеры, отмечая при этом равномощность полученных множеств и наличие не менее двух общих элементов – 31 и 61.)

Задание 5. Составьте множества с данными характеристическими свойствами, но бесконечные. (Отмечаем, что множество, любой элемент которого обладает свойством «быть двузначным числом», не может быть бесконечным. Характеристическим свойством «быть натуральным числом, оканчивающимся единицей» обладает бесконечно много натуральных чисел, поэтому студенты записывают: $P = \{a \text{ (} a \text{ – натуральное число, оканчивающееся единицей)}\}$.)

Задание 6. Придумайте свои задания с формулировкой: «Назови лишнее число». (Примеров много. Вот некоторые из них: «Назови лишнее число: а) 30, 60, 21, 50; б) 12, 24, 48, 36, 42, 60, 72, 96, 84; в) 121, 222, 484, 535, 797».)

Задание 7. Укажите характеристическое свойство элементов множества: 1) $\{a, e, \dot{e}, и, o, y, \dot{y}, я, ю, ы\}$; 2) $\{23, 22, 21, 20, 19, 18, 17, 16, 15\}$; 3) $\{11, 22, 33, 44, 55, 66, 77, 88, 99\}$.

В учебнике математики для I класса под ред.

Н.Б. Истоминой на указанных страницах студенту выделяет семь заданий, которым можно дать формулировку: «Укажите характеристическое свойство элементов множества». Это задания, характерной особенностью которых является нахождение правила или закономерности для определенной совокупности элементов. В качестве элементов могут выступать числа в совокупности выражений или неравенств (пары, тройки и т.д.), рисунки, геометрические фигуры. Преподаватель обращает внимание студентов на различные формулировки этих заданий, которые можно предложить младшим школьникам.

В числе заданий, при выполнении которых ученику приходится выделять характеристическое свойство элементов множества, студенты называют также задания: «Чем похожи все рисунки?», ученик должен подметить определенное свойство, которое фактически является характеристическим свойством данной совокупности рисунков: «Каждый из рисунков состоит из двух частей: в одной части – только треугольники, обозначающие десятки, в другой – треугольники, обозначающие десятки и отдельные кружочки, обозначающие единицы».

В процессе анализа заданий и их обсуждения отмечается, что в некоторых заданиях дети должны сами выявить определенное характеристическое свойство (например: «Чем похожи и чем отличаются данные суммы: $45+4$ и $45+40$, $34+5$ и $34+50$?» Или: «По какому правилу записан ряд чисел: 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16, 18, 20...»). В других же – составить множество по данному характеристическому свойству (например: «Запиши все числа по порядку от 32 до 37» («Математика-2» или «Составь примеры с ответом 8»).

Можно предложить ребенку и такое задание, в котором находит отражение сочетание этих двух видов действий: «Разгадай закономерность, по которой подобраны пары выражений. Составь по этому же правилу пары выражений с другими числами: $15+3$, $15+30$; $23+4$, $23+40$; $46+3$, $46+30$ ».

Студенты предлагают, например, для чисел 11, 22, 33, 44, 55, 66, 77, 88, 99 такие формулировки: «По какому правилу записаны числа?», «Чем похожи числа, записанные в данном ряду?», «Разгадай закономерность, по которой подобраны числа данного ряда. Можешь ли продолжить данный ряд?»

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. В качестве элементов множества возможно использовать также задания из учебников математики для начальной школы. С этой целью рассматриваются множества, элементами которого являются задания, обладающие характеристическим свойством: 1) быть заданием на формирование представлений о двузначных числах; 2) быть заданием, где используется прием сравнения. Прием сравнения можно использовать при составлении заданий для изучения практически любой темы начального курса математики. Успешное изучение теоретических основ начального курса математики – говорит о том, что студенты усваивают знания, необходимые им для обучения младших школьников математике в начальной школе и тем самым повышают свою математическую культуру.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Иванюк М.Е., Шатрова Ю.С. Подготовка студентов педагогического вуза к реализации ФГОС ООО в процессе изучения математических дисциплин // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 2 (11). С. 46-49.

2. Секинаева Б.Ш. Математика как часть общечеловеческой культуры // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 4 (19). С. 155-157.

3. Бекоева М.И. Факторный подход к исследованию математических способностей учащихся в условиях профильного обучения // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени К.Л. Хетагурова.

АНИ: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4(17)

2009. Т. 2. С. 28-34.

4. Артебякина О.В. Формирование математической культуры у студентов педагогических вузов: дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 1999. 126 с.

5. Кондаурова И.К., Захарова Т.Г., Гусева М.А. Региональный опыт подготовки и профессионального становления будущих педагогов-математиков в условиях модернизации среднего и высшего математического образования // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4. С. 81-84.

6. Кондаурова И.К., Гусева М.А. Место дисциплины «введение в систему математического образования России» в профессиональном становлении педагога-математика // Карельский научный журнал. 2014. № 4. С. 62-65.

7. Кондаурова И.К. Перспективы организации профессиональной подготовки будущих учителей // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2015. № 3 (12). С. 25-27.

8. Кондаурова И.К. Подготовка будущих учителей к интеграции урочной и внеурочной деятельности детей в условиях ФГОС // Карельский научный журнал. 2015. № 3 (12). С. 13-14.

9. Аниськин В.Н., Куликова Е.В., Ярыгин А.Н. Интеграция модульно-рейтинговой системы и метода проектов в преподавании учебного курса «история математики» // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 4 (13). С. 78-82.

10. Евелина Л.Н. Курсовая работа студента педвуза в системе профессиональной подготовки учителя математики // Самарский научный вестник. 2013. № 2 (3). С. 25-26.

11. Таненкова Т.В. Природосообразные основы дифференциации обучения студентов математике // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. № 4. С. 283-286.

12. Дьячковская М.Д., Мерлина Н.И. Процесс становления и развития этноматематики в зарубежной школе // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 2 (11). С. 53-57.

13. Гейдман Б.П., Мишарина И.Э. Подготовка к математической олимпиаде. Начальная школа. 2-4 класс. - М.: Айрис-пресс, 2007. - 128 с.

14. Снегирева Л.В. Модель математической компетентности для оценки эффективности электронного обучения математике студентов медицинского вуза // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 158-161.

15. Мишук О.В. Экономический рост и экономическое развитие: диалектика взаимосвязи // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2013. № 1. С. 14-17.

16. Ковалерова Н.В. Алгоритм построения математических моделей прогнозирования на основе теории самоорганизации // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. № 10 (14). С. 197-202.

17. Шевчук Н.В. Прогнозирование экономического роста на основе факторов производства // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2015. № 1 (10). С. 128-132.

18. Ширинкина Е.В., Валиуллина Л.А. Формализация модели прогнозирования риска несостоятельности предприятия // Актуальные проблемы экономики и права. 2015. № 4 (36). С. 169-180.

19. Уртенова, А.У., Уртенов, Н.С. Математическая культура: структура и содержание // Сибирский педагогический журнал. 2014. № 2. С. 51-57.

20. Холодова О.А. Юным умникам и умницам: Задания по развитию познавательных способностей. / Метод. пособие. - Москва РОСТкнига, 2004. - 190 с

21. Барова Е.А., Кечина О.М., Кучма Л.В. Конструктивно-вычислительный практикум на факультете математики, физики и информатики // Самарский научный вестник. 2013. № 1 (2). С. 12-14.

22. Кочетова Т.Н., Ильина Л.А., Еремичева О.Ю. Показатели и условия формирования профессиональных компетенций бакалавров технического вуза при изучении математических дисциплин // Самарский научный вестник. 2016. № 1 (14). С. 175-180.

23. Еремичева О.Ю., Кочетова Т.Н., Афанасьева Е.А. Профессиональное формирование бакалавров: особенности образовательных траекторий будущих математиков // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 125-128.

24. Сопоева Н.Х. Теоретические аспекты использования национально-регионального компонента в учебной деятельности младших школьников // Начальная школа плюс До и После. 2014. № 1. С. 78-82.

25. Богданова А.В. Математический подход к управлению информационными процессами в вузе // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 3. С. 30-33.

УДК 37.377

**ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У БАКАЛАВРОВ
ПИЩЕВОЙ ИНДУСТРИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ХИМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН**

© 2016

Спиридонова Марина Ивановна, старший преподаватель кафедры «Естественнонаучных дисциплин»
Жадаев Артем Юрьевич, кандидат педагогических наук, старший преподаватель
кафедры «Естественнонаучных дисциплин»

Максимова Ирина Викторовна, старший преподаватель кафедры «Естественнонаучных дисциплин»
Нижегородский государственный инженерно-экономический университет
(603041, Россия, Нижний Новгород, ул. Спутника, д. 24а, e-mail: mairyspir2010@yandex.ru)

Аннотация. В данной статье показано, что при подготовке высококвалифицированных специалистов пищевой индустрии в условиях модернизации отечественного образования необходимо формирование и развитие общепрофессиональных компетенций у бакалавров посредством изучения химических дисциплин (на примере учебной дисциплины «Пищевая химия»). Как показало педагогическое исследование, у студентов 2-го курса очного отделения ИПТД – филиала ГБОУ ВО НГИЭУ, обучающихся по профилю подготовки «Технология организации ресторанного дела», направлению подготовки 19.03.04 «Технология продукции и организация общественного питания», на момент изучения дисциплины «Пищевая химия» не в полной мере развиты общепрофессиональные компетенции, частично формирующиеся при изучении различных естественнонаучных дисциплин, изучающихся ранее, которыми должен обладать обучающийся к изучению обозначенного курса. Показано, что использование активных и интерактивных технологий обучения в образовательном процессе, научно-исследовательской деятельности студентов частично решает поднятую в данной работе проблему.

Ключевые слова: общепрофессиональная компетенция, бакалавр пищевой индустрии, химические дисциплины, концептуальная модель.

**FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCES OF BACHELORS OF THE FOOD
INDUSTRY IN THE STUDY OF CHEMICAL DISCIPLINES**

© 2016

Spiridonova Marina Ivanovna, senior teacher of the Department “Natural Sciences”

Zhadaev Artyom Yur’evich, candidate of pedagogical sciences, senior lecturer of the Department “Natural Sciences”
Maksimova Irina Viktorovna, senior teacher of the Department “Natural Sciences”

Nizhny Novgorod state engineering and economic University
(603041, Russia, Nizhny Novgorod, Sputnik str., 24 a, e-mail: mairyspir2010@yandex.ru)

Abstract. In this article it is shown that in the preparation of highly qualified specialists of food industry in the conditions of modernization of Russian education requires the formation and development of professional competences of bachelors through the study of chemical disciplines (on the example of the course “Food chemistry”). As demonstrated by pedagogical research, the students of the 2nd course full-time office IPTD a branch of GBOU VO NHIUEU enrolled in the specialization “technology of the organization of restaurant business”, the direction of training 19.03.04 “production Technology and organization of public catering” at the time of the study subjects “Food chemistry” are not fully developed professional competencies, in part emerging from the study of various science disciplines studied previously, which should have the student to study a designated course. It is shown that the use of active and interactive teaching technologies in educational process, research activities of students partially addresses points raised in the present work the problem.

Keywords: professional competence, bachelor food industry, chemical discipline, the conceptual model.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. В соответствии с требованиями ФГОС ВО третьего поколения подготовка к будущей профессии включает формирование системы общепрофессиональных компетенций (ОПК), которая определяется не только знаниями, умениями, навыками и способами их реализации в деятельности, но и уровнем успешности взаимодействия с окружающей средой.

Поэтому рынок рабочей силы требует от российских выпускников высших учебных заведений «специалиста новой формации», способного к постоянному саморазвитию, самосовершенствованию, самообразованию, профессиональному росту в течение всей своей трудовой деятельности [5, 14].

Основные направления реформирования профессионального образования в России закреплены в законе Российской Федерации «Об образовании» (от 29.12.2012), Национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 г., а так же нашли отражение в Федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) третьего поколения, на основе которых формируются общекультурные и общепрофессиональные компетенции [1].

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение нерешенных ранее частей общей проблемы Теоретико-методологической основой исследования являются теории формирования общепрофессиональных компетенций (работы А. А. Бодалева, Л. И. Божович, А. А.

Деркача, Ю.М. Забродина, Е. А. Климова, И. С. Кон, Т. В. Кудрявцева, С. П. Кряже, А. К. Марковой, Л. М. Митиной, Н. С. Пряжникова, С. Н. Чистяковой); идеи и проблемы компетентностного подхода в образовании (работы В. А. Болотова, И.А. Зимней, О.В. Акуловой, И.С. Батраковой, Ю.Ю. Гавронской, Е.С. Заир-Бек, В.А. Козырева, А.К. Марковой, С.А. Писаревой, Н.Ф. Радионовой, В.Ю. Сморгуневой, А.П. Тряпицыной), теории учебной и профессиональной мотивации (работы А. К. Марковой, Н. И. Мешкова, В. А. Якуниной, А. А. Вербицкого, М. В. Матюхиной) [2, 3, 10, 12].

Обзор литературных источников позволил сделать вывод о недостаточной разработанности выбранной темы исследования, поскольку встречаются единичные работы по формированию общепрофессиональных компетенций у бакалавров посредством изучения естественнонаучных дисциплин, не подкрепленные соответствующими методическими рекомендациями.

Формирование целей статьи (постановка задания). Целью данного исследования является выбор адекватных способов формирования общепрофессиональных компетенций у бакалавров пищевой индустрии посредством изучения химических дисциплин и способов оценки их сформированности.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. В данной работе делается акцент по формированию общепрофессиональных компетенций у бакалавров при изучении химических дисциплин (на примере учебной дисциплины «Пищевая химия», относящаяся к курсам по выбору студентов), обучающихся по профилю подго-

товки «Технология организации ресторанных дел», на-
 правлению подготовки 19.03.04 «Технология продукции
 и организация общественного питания».

Авторами данной статьи разработана оригинальная
 концептуальная модель формирования общепрофессио-
 нальных компетенций у бакалавров пищевой индустрии
 при изучении химических дисциплин, которая включает
 следующие основные компоненты: мотивационно-це-
 левой, содержательный и организационно-деятельност-
 ный (рис.1).

Мотивационно-целевой компонент включает фор-
 мирование мотивационной сферы обучающихся к ов-
 ладению общепрофессиональными компетенциями
 посредством изучения дисциплины «Пищевая химия»,
 осознание ими логики научного познания, развитие лич-
 ностных качеств к будущей профессиональной деятель-
 ности, формирование рефлексии как способа самокон-
 троля студента и корректировки своей деятельности.

Содержательный компонент основан на ФГОС ВО
 3+ по направлению подготовки 19.03.04 «Технология
 продукции и организация общественного питания» и
 включает предметное содержание специальности и дис-
 циплины «Пищевая химия», при изучении которой про-
 исходит формирование общепрофессиональных компе-
 тенций.

В таблице 1 представлены общепрофессиональные
 компетенции, которыми должен овладеть бакалавр пи-
 щевой индустрии в результате изучения обозначенной
 дисциплины, а также модули дисциплины «Пищевая
 химия», где прослеживается взаимосвязь между харак-
 тером этих модулей и общепрофессиональными компе-
 тенциями, связанными с будущей профессиональной
 деятельностью.

Таблица 1 – Модули дисциплины «Пищевая химия»
 и общепрофессиональные компетенции

Общепрофессиональные компетенции (ОПК)	Модули дисциплины «Пищевая химия», формирующие ОПК
ОПК-1. Способность осуществлять поиск, хранение, обработку и анализ информации из различных источников и баз данных, представлять ее в требуемом формате с использованием информационных, компьютерных и сетевых технологий.	Модуль 1. Свойства основных макроэлементов (пищевых веществ углеводов, белков, липидов).
ОПК-2. Способность разрабатывать мероприятия по совершенствованию технологических процессов производства продукции питания различного назначения.	Модуль 2. Процессы, происходящие при технологической переработке липидов, белков, углеводов.
ОПК-5. Готовность к участию во всех фазах организации производства и организации обслуживания на предприятиях питания различных типов и классов.	
ОПК-1. Способность осуществлять поиск, хранение, обработку и анализ информации из различных источников и баз данных, представлять ее в требуемом формате с использованием информационных, компьютерных и сетевых технологий.	Модуль 3. Микронутриенты, вода, пищевые кислоты.
ОПК-1, ОПК-2.	Модуль 4. Основы сбалансированного питания.
ОПК-3. Способность осуществлять технологический контроль соответствия качества производимой продукции и услуг установленным нормам. ОПК-4. Готовность эксплуатировать различные виды технологического оборудования в соответствии с требованиями техники безопасности разных классов предприятий питания.	Модуль 5. Качество и безопасность продуктов питания.

Организационно-деятельностный компонент вклю-
 чает в себя формирование и развитие общепрофессио-
 нальных компетенций через выполнение исследователь-
 ской деятельности обучающихся.

Значительное внимание в ИПТД – филиале ГБОУ ВО
 НГИЭУ уделяется привлечению студентов к активной
 научной деятельности в рамках работы научно-исследо-
 вательской лаборатории «Экспертиза качества товаров
 и услуг».

Студенты – будущие технологи под руководством
 ученых-экспертов проводят качественный и количе-
 ственный химический анализ ряда пищевых продук-
 тов питания местных производителей (молоко, соки,
 колбасные изделия и т.д.), реализующиеся в торговых
 предприятиях г.Н.Новгорода и Нижегородской области.
 Результатом такой интересной и эффективной формы
 сотрудничества является выявление качества продо-
 вольственных продуктов питания.

Тесная взаимосвязь студентов с профессорско-пре-
 подавательским составом вуза во время выполнения
 НИРС способствует формированию и развитию обще-
 профессиональных компетенций бакалавров пищевой
 индустрии, при проведении которых используются вну-
 трипредметные и межпредметные связи дисциплин с
 рядом дисциплин химической направленности (неорга-
 ническая, органическая, аналитическая, биологическая,
 пищевая химия и т.д.) [9].

Научно-исследовательская и учебно-исследователь-
 ская деятельность обучающихся в вузе в большей сте-
 пени обеспечивается блоком химических дисциплин,
 поскольку в основе многих пищевых технологий лежат
 различные физико-химические процессы, которые из-
 учаются в цикле общепрофессиональных дисциплин, к
 которым относится рассматриваемая нами дисциплина
 «Пищевая химия». Поэтому формирование и развитие
 общепрофессиональных компетенций у студентов-тех-
 нологов происходит на протяжении всего обучения в
 вузе [18, 19].

Кроме того, нужно отметить, что студенты, которые
 наиболее активно занимаются научно-исследователь-
 ской деятельностью, успешно выступают на межвузов-
 ских, областных и всероссийских научно-практических
 конференциях, занимая почетные места. Наиболее зна-
 чимые темы исследований посвящены органолептиче-
 скому определению фруктовых соков, исследованию
 влияния посуды на качество кулинарной продукции,
 исследованию пищевых добавок и их влияния на каче-
 ство продуктов питания, воздействие хлорид-ионов в питье-
 вой воде на приготовление кулинарной продукции, ме-
 тодике определения идентификации пищевых продук-
 тов, химическому анализу в экспертизе качества мёда и
 другие.

Результат сформированности научно-исследователь-
 ских компетенций бакалавра выражается в стремлении
 к самостоятельной научно-исследовательской деятель-
 ности, в их системном проявлении при решении учеб-
 ных задач в условиях профессиональной деятельности.
 Сформированные научно-исследовательские компетен-
 ции бакалавра пищевой индустрии являются базой для
 их развития при дальнейшем обучении на второй сту-
 пени высшего образования и далее в аспирантуре или
 профессиональной деятельности.

Основными методами обучения, используемые нами
 в учебном процессе, являются активные и интерактив-
 ные технологии обучения [15, 16, 17, 20-27]. В качестве
 средств обучения нами используются как традицион-
 ные, так и современные средства обучения [7], а имен-
 но: учебно-практическое пособие «Пищевая химия»,
 включающее сборник лабораторных работ и дидакти-
 ческий материал для расчёта пищевой, энергетической,
 биологической ценности и эффективности продуктов
 питания; электронные образовательные ресурсы, вклю-
 чающие в себя мультимедийную презентацию, создан-
 ную в онлайн-среде на базе сайта www.pgezi.com, ви-
 деофрагменты с демонстрационными экспериментами,
 лабораторное оборудование и реактивы для проведения
 натурального химического эксперимента [4, 6, 8, 13].

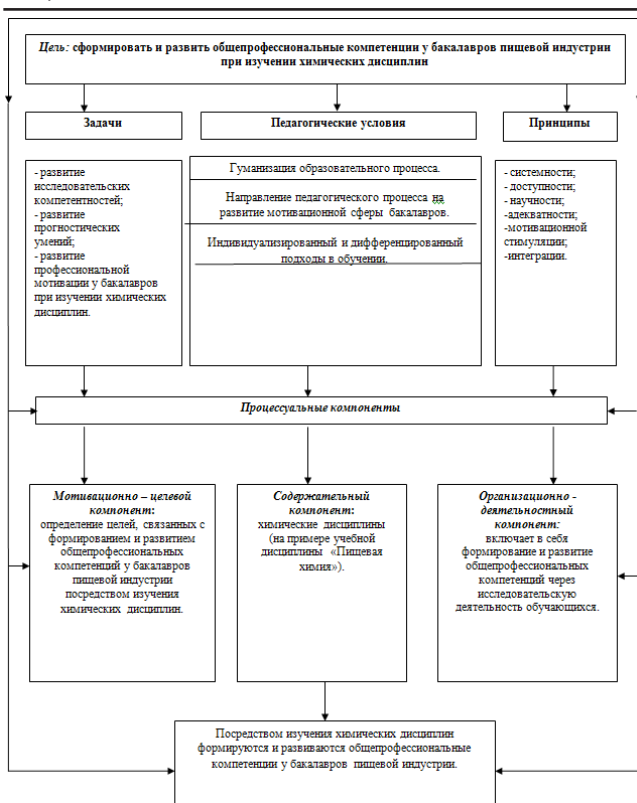


Рисунок 1 - Концептуальная модель формирования и развития общепрофессиональных компетенций у бакалавров пищевой индустрии посредством изучения химических дисциплин

В основу настоящего исследования, положены принципы отбора содержания обучения, согласующиеся с принципами, изложенными в современной теории дидактики [11]:

1. *Принцип системности* предполагает изучение теоретического материала на лекционных занятиях в определенной последовательности, по возрастающему уровню сложности учебного материала, т.е. «от простого - к сложному», «от известного – к неизвестному» и т.д.

2. *Принцип доступности* в нашем случае, предполагает доступность изучения материала, важного с познавательной и профессиональной точки зрения, без искажения его научного содержания. Этот принцип тесно связан с принципом научности.

3. *Принцип научности* является «катализатором» формирования у студентов целостного мировоззрения, современной научной картины мира и активной жизненной позиции.

4. *Принцип адекватности* предполагает изучение нового материала (на лекционных, семинарских занятиях) в строгом соответствии с ФГОС 3+, формирование общепрофессиональных компетенций при изучении учебной дисциплины «Пищевая химия».

5. *Принцип мотивационной стимуляции (потребностная мотивация)* предполагает при проведении практических и семинарских занятий по химическим дисциплинам на мотивационно-ориентированном, рефлексивно-оценочном этапах занятия использовать дифференцированные задания прикладного и творческого характера с учетом способностей и возможностей студентов, по выполнению которых у обучающихся формируется личностная заинтересованность к предмету и, как следствие, формирование общепрофессиональной компетенции у студентов. При выполнении такого вида заданий студенты расширяют свой кругозор и получают необходимые знания из области химии, которые им могут пригодиться в дальнейшей профессиональной и повседневной жизни.

6. *Принцип интеграции* предполагает объединение всех вышеперечисленных компонентов образования. Он реализуется на двух уровнях: общенаучном и междисциплинарном. Общенаучный уровень интеграции отражает взаимосвязь теории и практики профессиональной подготовки бакалавров, междисциплинарный уровень интеграции рассматривается нами как процесс интеграции содержания изучаемых дисциплин на основе общности объектов изучения, методов исследования и т.д.

Все вышеперечисленные принципы обучения находятся в единстве и взаимосвязи, оказывая комплексное влияние на учебно-воспитательный процесс при изучении дисциплины «Пищевая химия». Поэтому, будучи в комплексе, они могут обеспечить успешное определение задач, выбор содержания, методов, средств, форм обучения.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. В сентябре – ноябре 2016 г. авторами данной статьи было проведено педагогическое исследование путем тестирования, целью которого явилось выявление сформированности общепрофессиональных компетенций у бакалавров 2 курса очного отделения ИПТД, обучающихся по профилю подготовки «Технология организации ресторанного дела», направлению подготовки 19.03.04 «Технология продукции и организация общественного питания» в начале и на завершающем этапе изучения учебного курса «Пищевая химия». Общее количество респондентов составило 28 человек. Тестовые задания включали в себя вопросы, связанные с выявлением сформированности общепрофессиональных компетенций, которые позволили нам оценить их приращение при обучении, по следующим критериям: владение знаниями, глубина знаний, применение знаний на практике, способность к практическим занятиям под руководством преподавателя, умение работать с источниками информации, способность решать практическую задачу самостоятельно. Данные тестирования представлены в виде диаграммы (рисунок 2).



Рисунок 2 - Формирование и развитие общепрофессиональных компетенций бакалавров при изучении дисциплины «Пищевая химия»

Из анализа диаграммы очевидно, что сформированность ОПК у бакалавров возросла в среднем на 20%. Поэтому отмечается тенденция роста развития ОПК при изучении дисциплины «Пищевая химия». Процесс формирования и развития общепрофессиональных компетенций будет продолжен при дальнейшем изучении как химических, так и профессиональных дисциплин и может достигнуть своего максимума.

Нами была предпринята попытка оценивания сформированности ОПК на примере изучения дисциплины «Пищевая химия» и будет продолжена в дальнейшем при обучении бакалавров пищевой индустрии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. ФГОС ВО по направлениям подготовки бакалавриата/ Портал Федеральных государственных стандартов высшего образования. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4>, свобод-

ный (Дата обращения 20.11.2015г.).

2. Болотов, В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе [Текст] / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. 2003. - № 10. - С. 8-14.

3. Гавронская, Ю.Ю. Компетентностный подход к проектированию интерактивного обучения химическим дисциплинам студентов в педагогическом вузе / Ю.Ю. Гавронская // Сибирский педагогический журнал. — 2008. — №8. — С. 47–57.

4. Жадаев, А.Ю. ЭОР как средство инновационной подготовки бакалавра / Н.А. Кукаев, И.Р. Новик, А.Ю. Жадаев // Модернизация педагогического образования в контексте глобальной образовательной повестки. – Н.Новгород: Мининский университет, 2015. – С.355 – 360.

5. Жадаев, А.Ю. К вопросу о формировании профессиональной мотивации у студентов пищевой индустрии в условиях непрерывного образования / А.Ю. Жадаев, И.В. Максимова // Современные наукоемкие технологии. - 2016. - № 4-2. - С.333-338.

6. Жадаев, А.Ю. Мультимедийное сопровождение курса «Биохимия» как средство повышения качества знаний студентов / А.Ю.Жадаев // Химия в нехимическом вузе: материалы Третьей Всероссийской конференции. - М.: Издательский дом Академии Естествознания, 2016. – С.81-83.

7. Жадаев, А.Ю. Выбор средств обучения химии в условиях больничного стационара / А.Ю.Жадаев // Гуманитарные науки в XXI веке: материалы XI междунар. науч.-практ. конф. - М.: Изд-во «Спутник +», 2012.- С. 120.

8. Жадаев, А.Ю. Перспективы развития электронного обучения по химии в условиях современной работы профессионального учебного заведения / А.Ю.Жадаев // Продовольственная независимость России – приоритетная задача агропромышленного комплекса: Тр. VII Межвуз. науч.-практ. конф. для аспирантов, преподавателей, специалистов. – Н.Новгород: Нижегородский институт технологий и управления, 2012. – С. 190.

9. Жадаев, А.Ю. Условия формирования профессиональной мотивации студентов в условиях непрерывного химического образования / А.Ю. Жадаев, И.Р. Новик // Инновационные идеи и методические решения в преподавании химии: материалы VII Всероссийской научно-методической конференции.- Иваново, 2016. – С. 40-41.

10. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия [Текст] / И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42с.

11. Инструментальная дидактика: перспективные средства, среды и технологии обучения / ФГНУ Институт содержания и методов обучения РАО/ под ред. Т.С. Назаровой. – М.: СПб.: Нестор – История, 2012. – 548с.

12. Компетентностный подход в образовании: Коллективная монография / Под ред. В.А. Козырева, А.П.Тряпицыной, Н.Ф. Радионовой. СПб.:Изд-во РГПУ им.А.И.Герцена, 2001.- 392с.

13. Максимова, И.В. Дистанционное обучение как один из эффективных способов контроля знаний студентов / И.В. Максимова, А.Ю. Жадаев // Современные тенденции развития науки и технологий: VII Международная научно-практическая конференция: Сб. материалов.- Белгород, 2015.- С. 72-74.

14. Новик, И.Р. Формирование у студентов педагогического вуза профессиональной компетентности во время работы с одаренными учащимися Нижегородской области / И.Р. Новик, А.Ю. Жадаев, И.А. Воронина, О.А. Савина, А.В. Сидорова // Современные наукоемкие технологии. – 2015. – № 12-5. – С. 914-918.

15. Селевко, Г. К. Энциклопедия образовательных технологий [Текст]. В 2 т. Т.2. /Г.К. Селевко. М.: НИИ школьных технологий, 2006. - 816 с.

16. Спиридонова, М. И. Модульно-компетентностный метод обучения при подготовке бакалавров пищевой индустрии / М.И. Спиридонова// Историческая и социально-образовательная мысль, Краснодар. – 2015. – № 3. – С. 182-185.

17. Спиридонова, М. И. Химия: сборник лабораторных работ по аналитической химии и физико-химическим методам анализа, физической и коллоидной химии. Аннотация. /М.И. Спиридонова // Международный журнал экспериментального образования. 2015, № 5 (2).- С. 250-252.

18. Спиридонова, М. И. Педагогические подходы и принципы подготовки бакалавров пищевой индустрии к формированию научно-исследовательских компетенций / М.И. Спиридонова / «Современные наукоемкие технологии». - 2016. - № 5(3).- С. 600-604.

19. Спиридонова, М. И. Модель формирования исследовательских компетенций бакалавров пищевой индустрии. / М.И. Спиридонова / Международный журнал экспериментального образования. - 2016. - № 4(1).- С. 117-121.

20. Yudakova, O.V. Interactive teaching methods bachelor-engineers food industry / O.V Yudakova, M. I Spiridonova, I.V.Maximova // European Journal of Scientific Research, “Paris University Press”, 2015, № 1(11). - С 488-493.

21. Митин А.Н. Компетентностный подход в обучении информационным технологиям с использованием электронных образовательных ресурсов // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4. С. 93-96.

22. Рябухина Е.В., Нуждина М.В. Активные и интерактивные образовательные технологии в вузе // Карельский научный журнал. 2015. № 3 (12). С. 26-29.

23. Гаврилова М.И. Критериально - ориентированные тесты в педагогической диагностики для определения системности знания у бакалавров пищевых производств // Карельский научный журнал. 2014. № 3. С. 24-26.

24. Сидорова Н.В. Презентация как одна из форм интерактивного обучения // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 1 (10). С. 143-145.

25. Кучай А.В. Интеграция мультимедийных технологий в процесс обучения // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4. С. 85-87.

26. Кривоногов С.В., Петров В.А. Применение информационных технологий в обучении как средство повышения качества образования // Карельский научный журнал. 2015. № 3 (12). С. 15-19.

27. Ярыгина Н.А. Применение инновационных технологий обучения экономических дисциплин в вузе // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2012. № 1. С. 82-84.

УДК 37.01

**МОДЕЛИРОВАНИЕ ИНТЕГРИРОВАННОЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЫ
ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ТЕХНИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЕ ИНФОРМАЦИИ**

© 2016

Стадников Максим Дмитриевич, аспирант кафедры иностранных языков и технологии перевода
Воронежский государственный технический университет
(394026, Россия, Воронеж, Московский проспект, 14, e-mail: bekoevamarina@mail.ru)

Аннотация. В статье рассматривается понятие профессиональной компетентности специалистов по технической защите информации, приводятся ее определение и структура. Автоматизированные обучающие системы предложены как средство формирования профессиональной компетентности и составные элементы интегрированной информационной среды. Описаны этапы и методика их проектирования. Общая технология проектирования автоматизированных обучающих систем показывает необходимость оптимизировать сложную структуру системы с учетом динамики работы ее компонентов. Эти задачи решаются аналитическими методами лишь в простых случаях. Использование на этапах проектирования (прогнозирование, внешнего и внутреннего структурирования), помимо учета статических взаимосвязей, динамических аспектов работы системы вызывает необходимость применять методы имитационного моделирования. Однако они не позволяют анализировать значительное количество вариантов автоматизированных обучающих систем, достаточное для выбора лучшего варианта проектирования. Чтобы преодолеть эти противоречия, необходимо конкретизировать общую методику проектирования автоматизированных обучающих систем для учета специфики подготовки специалистов по технической защите информации. При построении современного образовательного процесса нельзя ограничиваться применением одного вида технологии обучения, необходимо комплексное использование как общепедагогических технологий, так и современных технологий, появление которых обусловлено процессом информатизации общества в целом и образования в частности (компьютерное обучение, программированное обучение и др.).

Ключевые слова: автоматизированная обучающая система, проектирование, профессиональная компетентность, техническая защита информации.

**SIMULATION OF INTEGRATED INFORMATION ENVIRONMENT FOR THE FORMATION
OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF SPECIALISTS IN THE TECHNICAL
INFORMATION PROTECTION**

© 2016

Stadnikov Maxim Dmitrievich, a graduate student of the department of foreign languages and translation technology
Voronezh state technical university
(394026, Russia, Voronezh, Moskovsky Prospekt, 14, e-mail: bekoevamarina@mail.ru)

Abstract. The article deals with the concept of professional competence of experts for technical protection of information, given its definition and structure. Automated training system offered as a means of formation of professional competence and the constituent elements of an integrated information environment. Stages and methods of their design. General technology development of automated learning systems demonstrates the need to optimize the complex structure of the system taking into account the dynamics of the operation of its components. These problems can be solved analytically only in simple cases. Using the design stages (forecasting, external and internal structuring), in addition to meeting the static relationships, the dynamic aspects of the system makes it necessary to use simulation techniques. However, they do not allow you to analyze a large number of variants of the automated training systems, sufficient to choose the best option design. In order to overcome these contradictions, it is necessary to specify the general methodology for the design of automated learning systems to take into account the specifics of the training of specialists for technical protection of information. the construction of the modern educational process should not be limited to the use of one type of learning technology, it is necessary to use a complex of general pedagogical techniques and modern technology, the appearance of which is due to the process of informatization of society in general and education in particular (computer training, programmed instruction, and others.).

Keywords: automated training system, designing, professional competence, technical protection of information.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. В соответствии с Концепцией Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы [1] требуется вхождение России в мировое информационное и образовательное пространство. Это, в свою очередь, связано с применением существующих технологий обучения на качественно новом уровне. Появляется необходимость использования современных технологий обучения, используемых в образовательных системах различных стран.

В Военной доктрине Российской Федерации (2014) [2] среди основных приоритетов развития определены: совершенствование систем военного образования и воспитания, подготовка кадров, военной науки, подготовка высокопрофессиональных, преданных Отечеству военнослужащих. Без качественной подготовки будущих специалистов невозможно создание боеспособной армии, соответствующей реалиям сегодняшнего дня, уровню развития вооружения и военной техники, новым принципам вооруженной борьбы. Решение задач технической защиты информации (ТЗИ) с точки зрения рефлексивного управления относится к интеллектуальной игровой деятельности сторон в конфликтных ситуациях,

в ходе которой выигрывает та сторона, у которой уровень обобщения ситуации выше.

Содержание решаемых задач ТЗИ и их целевое назначение показывают, что одним из основных показателей, определяющих эффективность их решения, является уровень профессиональной подготовки специалистов. Достижение требуемого уровня подготовки специалистов может быть обеспечено за счет применения в учебном процессе современных информационных технологий и более эффективного использования существующего потенциала военно-образовательных учреждений (А.А. Вербицкий), что также позволит сократить временные и материальные затраты на подготовку специалистов по ТЗИ [3].

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Существуют различные трактовки понятия «профессиональная компетентность»: в современной педагогической науке оно многозначно, междисциплинарно [4-13]. С точки зрения Н.М. Борытко [14], профессиональная компетентность как единство теоретической и практической готовности к выполнению профессиональных функций

интегрирует профессиональные и личностные качества. Н.И. Запрудский [15] под профессиональной компетентностью понимает систему знаний, умений и навыков, профессионально значимых качеств личности, которые позволяют выполнять профессиональные задачи различного уровня.

Формирование целей статьи (постановка задания). Мы во многом согласны с перечисленными авторами и, проанализировав основные руководящие документы, определяющие требования к уровню подготовки будущих специалистов по ТЗИ, сформулировали собственное определение профессиональной компетентности будущего специалиста по ТЗИ как интегративное качество личности, способность эффективно решать производственные, профессионально значимые, а нередко и боевые задачи в различных областях информационных технологий, информационной безопасности и защиты информации, управлять работой коллектива, принимать участие в научных дискуссиях, добывать, анализировать и применять профессиональную информацию.

Кроме того, на основе требований к уровню подготовки специалистов по ТЗИ нами разработана структура профессиональной компетентности (рисунок 1).



Рисунок 1 – Структура профессиональной компетентности специалистов по ТЗИ

В структуре профессиональной компетентности будущих специалистов по ТЗИ мы выделили следующие составляющие в соответствии с видами будущей профессиональной деятельности: компетенции в научно-исследовательской деятельности, компетенции в контрольно-аналитической деятельности, компетенции в организационно-управленческой деятельности, компетенции в эксплуатационной деятельности, компетенции в проектно-конструкторской деятельности. Опыт образовательной деятельности показывает, что сложно обеспечить формирование профессиональной компетентности обучающегося традиционными методическими приемами – требуется применение инновационных технологий (разработка и внедрение тренажерной техники по ТЗИ). Учебные заведения, готовящие специалистов по ТЗИ, в настоящее время испытывают острую нехватку инструментальных средств выявления и измерения технических каналов утечки информации (ТКУИ) и средств обучения. Образовательные продукты таких фирм, как «НЕЛК», «МАСКОМ» и «Сюртель», наиболее распространены на рынке информационных технологий в данной области. Обеспечение вузов инструментальными средствами в полном объеме невозможно по причине их высокой стоимости. Имеющиеся же предложения средств обучения по своей стоимости нередко дороже реальных программно-аппаратных комплексов (ПАК) ТЗИ.

Опыт использования контекстного подхода в образовательной деятельности, предполагающего внедрение форм, методов и средств активного обучения в профессиональном образовании, показывает, что только с их помощью можно формировать как познавательные, так

и профессиональные мотивы и интересы, воспитывать теоретическое и практическое мышление обучающегося, давать целостное понятие о предстоящей профессиональной деятельности [16]. Таким образом, подготовка специалиста по ТЗИ, способного успешно выполнять требуемые задачи, невозможна без применения реальных средств и комплексов ТЗИ или тренажеров, позволяющих имитировать их работу.

Для формирования профессиональной компетентности специалистов по ТЗИ нами предложена и разработана *интегрированная информационная среда* (ИИС), которая должна стать ядром информационно-образовательной среды вузов, готовящих специалистов данного профиля подготовки. Данная система состоит из программно-аппаратных средств обучения, содержащих модели средств и комплексов защиты информации, алгоритмы их функционирования и выявления ТКУИ, программных средств и методического обеспечения автоматизации образовательного процесса специалистов по ТЗИ [7].

Рассматривая модель формирования профессиональной компетентности специалистов по ТЗИ [18], можно сделать вывод, что составными элементами ИИС являются автоматизированные обучающие системы (АОС).

В настоящее время в состав ИИС для подготовки специалистов по ТЗИ входят следующие *модули АОС*:

1. АОС формирования навыков практической работы на ручном измерителе частоты «РИЧ-3».
2. АОС формирования навыков практической работы на комплексе «Плавск-АК 1А».
3. АОС система формирования навыков практической работы на анализаторе спектра «НР Е4405».
4. АОС: «Автоматизированное рабочее место ведения радио- и радиотехнического контроля» («УПО-14»).
5. АОС: «Автоматизированное рабочее место ведения радио- и радиотехнического контроля» (МКТК-1 «Плавск», «УПО-10»).
6. Автоматизированная методика расчета коэффициента реального затухания электромагнитных полей.
7. АОС формирования процедур деятельности на комплексе «Плавск-АК».
8. АОС формирования навыков защиты речевой информации.
9. АОС формирования процедур деятельности на комплексе «RS Turbo».
10. АОС формирования процедур деятельности на комплексе «RS Digital».
11. АОС формирования процедур деятельности на комплексе «PM-CK».

Применение АОС обеспечивает:

- рост дидактической эффективности в сравнении с существующей системой обучения;
- гарантированное достижение всеми обучающимися заданного качества усвоения программы обучения;
- достижение каждым из обучающихся заданного качества усвоения наиболее рациональным для него путем при условии работы обучающегося с достаточно большой группой обучающихся;
- наиболее приемлемое преодоление противоречия между увеличивающимся объемом информации в изучаемой предметной области и относительно фиксированным лимитом времени на ее усвоение;
- создание для обучающего условий, которые бы при общей интенсификации процесса обучения не требовали от него все большей отдачи физических и моральных сил.

Данные требования определяют структуру АОС формирования знаний, умений и навыков специалистов по ТЗИ. Выбор структуры АОС определяется распределением функций управления обучением между обучающим и АОС, целями обучения и допустимой загруженностью обучающегося [19]. При этом обучающий остается главным организатором процесса управления учебной деятельностью обучающихся и несет полную

ответственность за качество обучения. Его основными, не поддающимися формализации задачами, являются: формирование знаний и навыков обучающихся, их воспитание, обучение тому, как именно нужно учиться, как делать верные суждения о фактах и сведениях, как думать аналитически и творчески.

В соответствии с технологией проектирования таких сложных АОС необходимо согласованное решение требуемых задач с использованием параллельного и последовательного отличных друг от друга методов [20-28]. Исходя из этого, процесс проектирования АОС рационально показать в блочно-модульном виде. При этом каждой подсистеме и каждому компоненту АОС соответствует свой модуль.

Такое деление на модули в соответствии с объектами проектирования обусловлено иерархической морфологией АОС.

В каждом модуле определены компоненты и описано взаимодействие между ними, а также учтены различные обучающие воздействия и осуществляется выбор структуры системы. При этом в соответствии с требуемыми техническими характеристиками производится оценка объекта проектирования. Обобщенная методика проектирования АОС определяет содержание каждого этапа их проектирования, представленных на рисунок 2.

На *системном уровне* описываются и оцениваются функционирование АОС в целом, а также ее развитие в изменяющихся условиях подготовки специалистов по ТЗИ за весь период существования.

Вложенность этапов проектирования АОС позволяет прогнозировать состав операций не только для системы в целом, но и для ее подсистем. Для количественной характеристики дидактической эффективности разрабатываемых АОС выделяют набор соответствующих *параметров*.

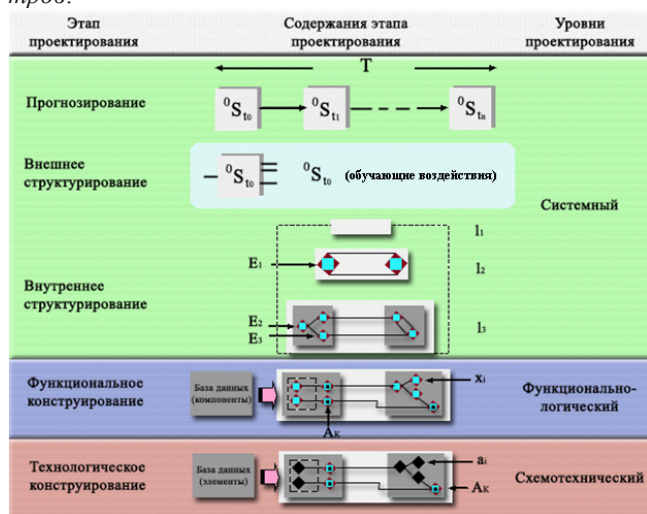


Рисунок 2 – Этапы проектирования АОС

На рисунке 2 этап внутреннего структурирования представлен тремя уровнями дробления АОС. На первом уровне (I_1) система представляется как целое. На уровне I_2 система разделяется на два модуля: подсистему оценки качества подготовки и подсистему отображения учебных элементов. Уровень I_3 предполагает дробление до функциональных модулей элементов.

Такая структура процесса проектирования дает возможность на основе описания подготовки специалистов по ТЗИ проработать техническую реализацию модулей АОС.

Функционально-логический уровень предполагает конструирование модулей и оценку их соответствия системному уровню. Реализуется процесс моделирования всей системы – АОС (функциональный и логический) на базе стандартной библиотеки компонентов.

Анализ и верификация схемы объекта проектирования: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4(17)

вания производится на *схематехническом уровне* с использованием средств прецизионного моделирования (Spice-программы). Также на этом уровне проходит оценка требований двух верхних уровней (системного и функционально-логического) и возможность выполнить их при помощи стандартных элементов.

Учитывая обобщенную методику проектирования сложных обучающих систем, процесс формирования профессиональной компетентности специалистов по ТЗИ целесообразно разделить на *три этапа*: начальный, промежуточный и конечный.

На *начальном этапе* обучения путем предъявления учебных элементов, его объяснения и описания обучающийся приобретает теоретические знания по средствам обнаружения, измерения параметров и определения местоположения радиоэлектронных средств, а также о способах выявления существующих ТКУИ.

Теоретические (декларативные) знания – это знания «что», т. е. знание конкретных данных о понятиях в области деятельности специалиста по ТЗИ и связей между понятиями, – знания о назначении, состояниях, процессах, взаимодействии установленного оборудования и закономерностях функционирования средств и комплексов ТЗИ, а также знания о внешних средствах деятельности (рабочее место, средства отображения информации, органы управления и т. п.).

Запоминание происходит путем извлечения обучающимся в процессе обработки учебного материала смыслов и отличительных признаков понятий, а также путем установления между понятиями родовидовых, причинно-следственных и иных связей. В ходе накопления теоретических знаний формируется способность к описанию, объяснению и прогнозированию явлений и процессов в области деятельности специалиста по ТЗИ через установление все новых и новых отношений (связей) между понятиями.

На *промежуточном этапе* обучения формируются умения выполнять пошаговые задания, демонстрируемые эталонной моделью, на моделях средств и комплексов ТЗИ. На данном этапе обучения путем предложения обучающемуся решить функциональные задачи формируются репродуктивные знания – умения, т. е. способность самостоятельно выполнить известную деятельность на основе ранее усвоенной теоретической основы деятельности. У обучающегося формируется ориентировочная основа деятельности, а процедурные знания постепенно трансформируются в умения.

Практические (процедурные) знания – знания «как» что-то сделать, т. е. знание процедур деятельности специалистов по ТЗИ с опорой на теоретические знания, – запоминаются значительно медленнее, чем теоретические, путем многократных повторений процедур. В процессе повторений и на основе теоретических знаний формируется ориентировочная основа деятельности [14] специалиста по ТЗИ на конкретных образцах техники, а процедурные знания постепенно трансформируются в умения и затем в навыки. При отсутствии повторений (тренировок) сложные навыки быстро утрачиваются.

На *конечном этапе* на основе усвоенного обобщенного способа деятельности по обнаружению, измерению параметров, определению местоположения радиоэлектронных средств и выявлению ТКУИ обучающийся должен выполнить в изменившихся условиях путем самостоятельной трансформации известной ориентировочной основы деятельности поставленную задачу. Все действия обучающийся должен выполнять самостоятельно. В случае допущения ошибки обучающее воздействие меняется и формируется задание на устранение ошибки. После выполнения планового задания обучающемуся будет выдано сообщение «Задание выполнено» с указанием количества допущенных ошибок, тогда из меню команд можно вызвать процедуру формирования нового задания оператору. Задания разбиты на типовые варианты и генерируются случайным образом.

Задачи, решаемые АОС для подготовки специалистов по ТЗИ, определяются из общих задач управления обучением, которые включают в себя управление информационной моделью учебного элемента путем адаптации приема, способа обучения, содержания, объема и темпа предъявления учебной информации к особенностям обучающегося, к его ошибкам, действиям, качеству действий и контролируемым параметрам. Решение дидактической задачи осуществляется путем формирования способа и приема обучающего воздействия. В каждом практическом занятии необходимо выделить два основных *вида обучающих воздействий*:

- первое обучающее воздействие – предъявление изучаемого учебного элемента, его объяснение и описание (применяется при «теоретической» презентации);
- второе обучающее воздействие – предъявление учебной задачи (применяется для выяснения результативности первого обучающего воздействия при «теоретической» презентации и в качестве основного обучающего воздействия при «практическом» обучении).

В качестве сценариев автоматизированных учебных занятий в АОС необходимо включить «теоретическое обучение» и «формирование умений и навыков практической работы» на средствах и комплексах ТЗИ. Обучающее воздействие необходимо организовать таким образом, чтобы привить обучающемуся знания о назначении, состояниях, процессах и закономерностях функционирования средств ТЗИ, а в дальнейшем сформировать знание процедур деятельности по обнаружению, измерению параметров и определению местоположения радиоэлектронных средств, выявлению ТКУИ [15].

Теоретический курс должен содержать материал и об изучаемых средствах для обнаружения, измерения параметров и определения местоположения радиоэлектронных средств, и о способах выявления существующих ТКУИ. На практическом этапе обучающийся должен выбрать один из двух уровней освоения области деятельности: теоретическую или практическую подготовку.

Технология формирования знаний, умений и навыков специалиста по ТЗИ основана на детализации решаемых им задач. Главной целью данной методики является формирование у обучающихся уровня профессиональной компетентности, соответствующего требованиям федерального государственного образовательного стандарта и квалификационным требованиям, предъявляемым к специалистам по защите информации. Комплекс этих характеристик определяется исходя из профессиональных задач специалистов по ТЗИ, перечня и номенклатуры используемых средств и комплексов ТЗИ и конкретных условий выполнения требуемых действий.

Проведя анализ средств автоматизации проектирования АОС, технических составляющих различных подходов, мы выделили основное направление совершенствования средств автоматизации проектирования АОС для подготовки специалистов по ТЗИ, которое заключается в использовании современных приемов и методов моделирования с применением средств вычислительной техники и информационных технологий. С учетом этого методика проектирования АОС для подготовки специалистов по ТЗИ может включать этапы, показанные на рисунке 3.

Данная методика предъявляет требования к архитектуре ИИС и структуре проблемно ориентированного программного обеспечения автоматизации проектирования АОС. Это дает возможность прорабатывать техническое воплощение основных модулей, сохраняя функциональную сущность подсистем и изменяя способы технической реализации на основе полного формирования и описания модели АОС.

Таким образом, мы рассмотрели понятие профессиональной компетентности будущих специалистов по технической защите информации. Эффективность фор-

мирования профессиональной компетентности обучающихся обеспечивается разработанная интегрированная информационная среда с модулями АОС.

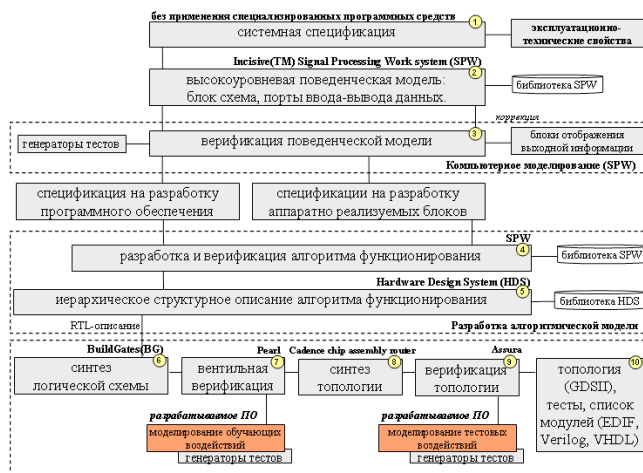


Рисунок 3 – Методика проектирования АОС для подготовки специалистов по ТЗИ

Нами предложена методика проектирования АОС, составляющих основу ИИС, для формирования требуемого уровня профессиональной компетентности специалистов по ТЗИ.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы. Распоряжение Правительства РФ от 29 декабря 2014 г. № 2765-р. Доступ из СПС «Консультант Плюс».
2. Военная доктрина Российской Федерации // Российская газета. – 2014. – 30 дек.
3. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высш. шк., 1991. 207 с.
4. Гирка И.В. Формирования профессиональной компетентности у будущих учителей информатики в процессе профессиональной подготовки // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 2 (11). С. 42-45.
5. Одарич И.Н. Особенности моделирования организации учебного процесса по формированию профессиональной компетентности бакалавра // Карельский научный журнал. 2015. № 2 (11). С. 42-44.
6. Притуляк Л.Н. Особенности формирования профессиональной компетентности будущих воспитателей ДНЗ // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 2 (11). С. 71-74.
7. Алехина М.А., Есаулова И.В. Формирование профессиональной компетентности студентов экономических направлений в процессе изучения математических дисциплин // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 3. № 6 (28). С. 49-53.
8. Богданова А.В., Глазова В.Ф. Технология учебных полей как эффективный инструмент формирования профессиональной компетентности // Карельский научный журнал. 2014. № 2. С. 32-35.
9. Коваль В.А. Периодизация становления профессиональной компетентности будущих учителей-филологов (ретроспективный анализ) // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 3. С. 15-18.
10. Кондаурова И.К. Перспективы организации профессиональной подготовки будущих учителей // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2015. № 3 (12). С. 25-27.
11. Деревянко Е.В. Формирование профессиональной компетентности будущих горных инженеров в условиях интерактивных технологий обучения // Карельский научный журнал. 2013. № 1. С. 19-22.
12. Третьяк И.Г. Профессионально-педагогическая компетентность педагога // Самарский научный вестник. 2014. № 4 (9). С. 130-132.

13. Ярыгин О.Н., Рябова В.М. Искусственный интеллект и интеллектуальная компетентность // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 1. С. 34-36.
14. Борытко, Н.М. Профессионально-педагогическая компетентность педагога // Эйдос: интернет-журн. 2007. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2007/09030-10.htm>
15. Запрудский Н. И. Моделирование и проектирование авторских дидактических систем. – Минск: Сэр-Вит, 2008. – 340 с.
16. Гальперин, П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. М.: Наука, 1976. – 327 с.
17. Стадников М.Д. Модель формирования профессионально-коммуникативной компетентности специалистов по технической защите информации с применением интегрированной информационной среды / М. Д. Стадников // Мир образования – образование в мире. 2015. № 4. С. 259–272.
18. Стадников М.Д., Комарова Э.П. Формирование профессионально-коммуникативной компетентности специалистов по технической защите информации в контексте информационно-образовательной среды вуза, // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2016. №1. С. 104–108.
19. Стадников М.Д. Педагогические условия формирования профессионально-коммуникативной компетентности специалистов по технической защите информации // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 1 (14). С. 150-153.
20. Коростелев А.А., Полторецкий Д.А. Автоматизированные информационно-аналитические системы в аналитической деятельности управления // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2012. № 1. С. 38-41.
21. Зубренкова О.А., Шигорина Н.А. Выбор автоматизированной информационной системы - основа формирования производственно-организационной структуры предприятия // Вестник НГИЭИ. 2014. № 7 (38). С. 97-103.
22. Коростелев А.А. Современные подходы к моделированию технологии аналитической деятельности // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2013. № 1 (23). С. 334-337
23. Прошина Р.Д., Прошина Е.С., Волков В.В. Математическое обеспечение интегрированного комплекса сетевых автоматизированных лабораторий // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. № 12 (16). С. 62-68.
24. Бабич М.Ю. Вопросы взаимодействия моделей автоматизированных информационных систем управления // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2012. № 5 (09). С. 97-101.
25. Коростелев А.А. Методологические подходы к использованию информационных технологий в аналитической деятельности руководителей школы // Информатика и образование. 2008. № 9. С. 108-112.
26. Жадько К.С. Методологические основы работы автоматизированных систем учета // Карельский научный журнал. 2014. № 2. С. 51-53.
27. Коростелев А.А., Комар Т.В. Управление информационными потоками в аналитической деятельности // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2012. № 1. С. 42-45.
28. Ханислямова С.В. Структурные модели для автоматизированного формирования компонентов методического обеспечения информационных систем // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. № 4 (26). С. 227-231.

УДК 378.147

ВЕКТОР ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

© 2016

Стедьмах Янина Геннадьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
«Высшая математика и прикладная информатика»

Кочетова Татьяна Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
«Высшая математика и прикладная информатика»

*Самарский государственный технический университет
(443100, Россия, Самара улица Молодогвардейская, 244, e-mail: tnkochetova@list.ru)*

Аннотация. Модернизация образования, реализуемая сегодня в высшей школе предусматривает переход на новые образовательные стандарты, в соответствии с которыми происходит сокращение аудиторных часов, отводимых на изучение дисциплин, в частности математики, вследствие чего большая часть учебного времени отводится на самостоятельную работу студентов. Решение данной проблемы мы видим в реорганизации самостоятельной работы, основной вектор которой должен быть направлен в соответствии с прогнозом, на установление межпредметных связей между математикой и дисциплинами профильной направленности. Самостоятельная работа студентов как деятельность характеризуется собственной познавательной потребностью и ее целью является систематизация и закрепление знаний, умений и навыков (т.е. формирование общекультурных, профессиональных и общепрофессиональных компетенций); развитие творческих познавательных способностей, самостоятельности мышления, самореализации; формирование готовности к поиску и применению информации для решения профессиональных задач. В статье выдвинуты условия, способствующие профессионально-направленной мотивации изучения курса математики в техническом вузе при организации самостоятельной работы и предлагается метод прогнозирования, позволяющий устанавливать межпредметные связи курса математики с дисциплинами будущей профессии. По итогам экспериментального исследования можно отметить, что применение данного метода при установлении межпредметных связей курса математики с профессионально-ориентированными дисциплинами и выдвинутых условий организации самостоятельной работы студентов представляют комплекс возможностей для проявления активности студентов в зависимости от их интересов и потребностей.

Ключевые слова: математическое образование, самостоятельная работа студента, межпредметные связи, профессионально-направленные задачи, математическая подготовка, частотный анализ, профильные дисциплины, информационно-коммуникационные технологии.

THE WAY OF ORGANISING STUDENTS' SELF-EDUCATION

© 2016

Stelmah Yanina Gennadiyevna, candidate of pedagogical sciences, assistant professor
of the «Higher Mathematics and Applied Informatics» Department

Kochetova Tatiana Nikolaevna, candidate of pedagogical sciences, assistant professor
of the «Higher Mathematics and Applied Informatics» Department

*Samara State Technological University
(443100, Russia, Samara, str. Molodogvardeyskaya, 244, e-mail: tnkochetova@list.ru)*

Abstract. Modernization of higher education provides the transition to new educational standards, according to which there is a reduction of classroom hours devoted to the study of disciplines, such as mathematics, so that most of the training time is devoted to students' self-education. We think that reorganizing of students' self-education process which is aimed to establish interdisciplinary connections between mathematics and profile-orientated disciplines can help to solve this problem. Students' self-education as an activity is characterized by its own cognitive need and its purpose is to systematize and consolidate knowledge, skills and abilities (formation of general cultural, professional competences); development of creative cognitive abilities, independent thinking, self-realization; formation of readiness to search for and use information to solve professional problems. The conditions conducive to professional motivation of studying mathematics at a technical university in the organization of self-education are described in the article. The authors offer a method of forecasting establishment of interdisciplinary communication of mathematics with future profession disciplines. According to the results of the pilot study the use of this method in establishing interdisciplinary connections between mathematics and professionally-oriented disciplines and described conditions of organization of students' self-education, can be used as the complex of possibilities for the manifestation of students' activity according to their interests and needs.

Keywords: mathematical education, student's self-education, interdisciplinary connections, professionally-oriented issues, frequency analysis, profile-orientated disciplines, information and communication technologies.

Система подготовки студентов – будущих бакалавров в техническом вузе формируется в соответствии с изменениями характера деятельности специалистов технического профиля на протяжении ее существования и теми требованиями, которые предъявляются сегодня к современному специалисту. Содержание высшего профессионального образования конструируется определенным образом, органично связывая систему профессионально необходимых научных знаний, практических умений и навыков с предшествующим опытом обучаемого, что позволяет получить человеку знания и умения в конкретной области деятельности. Учитывая, что знания специалистов технического профиля одновременно выступают синтезом различных отраслей знания, учебные планы подготовки включают гуманитарные, социально-экономические, математические, естественнонаучные, общепрофессиональные и специальные дисциплины, включая дисциплины специализации [1]. Изучение естественнонаучных дисциплин взаимосвязано с математикой, а все профилирующие дисциплины в

техническом вузе применяют математические методы и математический аппарат, так как математика составляет основу технического образования, является исследовательским инструментом специалистов с высшим техническим образованием и с необходимостью используется при решении профессиональных задач [2].

Студент-первокурсник часто плохо представляет место математики в своей будущей профессиональной деятельности, поэтому не наилучшим образом мотивирован на изучение предмета [3]. Это приводит к тому, что в дальнейшем преподаватели специальных дисциплин отмечают отсутствие необходимой математической базы.

Поэтому при изучении математики следует искать такие формы и методы работы, которые демонстрировали бы студентам профессиональную значимость этой дисциплины и необходимость ее освоения на достаточно высоком уровне [4-10]. Практика преподавания показывает, что интерес студентов к изучаемой дисциплине появляется в том случае, если она практически значима для обучающегося и имеет тесную взаимосвязь с после-

дующими дисциплинами учебного плана.

Поэтому решением проблемы актуализации математического образования может стать реализация принципа профессиональной направленности и соблюдение преемственности между курсом математики и профилирующими дисциплинами [11]. Ориентация обучения математике при подготовке студентов к решению профессиональных задач является основным смыслом компетентностно-ориентированного обучения в высшей школе, что, во-первых, является социально значимым, а, во-вторых, методически оправданным. Учитывая, что важным средством достижения прикладной направленности курса являются межпредметные связи, поставленную проблему можно решить в разработке методических подходов к установлению межпредметных связей курса математики с профессионально-направленными дисциплинами [12].

В настоящее время в высшей школе осуществляется модернизация образования, в результате которой происходят масштабные изменения в содержании, технологиях и организации образовательной деятельности, в частности, переход на новые стандарты третьего поколения. В соответствии с этими стандартами производится сокращение аудиторных часов, отводимых на изучение дисциплин, в частности математики, вследствие чего большая часть учебного времени отводится на самостоятельную работу студентов. Самостоятельная работа студентов как деятельность характеризуется собственной познавательной потребностью и ее целью является систематизация и закрепление знаний, умений и навыков (т.е. формирование общекультурных, профессиональных и общепрофессиональных компетенций); развитие творческих познавательных способностей, самостоятельности мышления, самореализации; формирование готовности к поиску и применению информации для решения профессиональных задач. Для достижения цели самостоятельной работы студентов по дисциплине математика с учетом решения выше поставленной проблемы необходима реорганизация самостоятельной работы, основным вектор которой должен быть направлен в соответствии с прогнозом, на установление межпредметных связей между математикой и дисциплинами профильной направленности [13].

Как правило, межпредметные связи реализуются на понятийном уровне за счет выделения в курсах учебных дисциплин общих понятий и сведений. Поскольку мы перед собой поставили задачу показать студентам, где применяются математические методы, предлагаем организовывать самостоятельную работу с учетом межпредметных связей курса математики, как с дисциплинами будущей профессии, так и с обязанностью находить профессионально значимую информацию, которая является доступной на профильных WEB-сайтах и необходима современному специалисту технического профиля [14].

При отборе необходимого математического материала для самостоятельной работы студентов следует учитывать частотность и повторяемость математических терминов в научно-технических текстах, и использование их в профессиональной сфере. Общеизвестно, что точность науки связывают с наличием средств количественной оценки изучаемых в ней явлений, которая выражается определенными измеряемыми величинами. По этим величинам появляется возможность определить не только количественные, но и качественные закономерности, которые служат раскрытию содержания изучаемых объектов. Таким образом, по частотному распределению математических терминов в анализируемом тексте учебного пособия, появляется возможность установить межпредметные связи профильных дисциплин с курсом математики. Мы предлагаем на основании этого метода провести анализ, а далее осуществить прогноз о значимости определенных математических тем для будущей

профессиональной деятельности. Предлагаемый метод прогнозирования имеет следующую структуру: построение математического тезауруса; сбор научных статей, учебных пособий по профилю будущей профессии при помощи экспертного суждения и (или) автоматической классификации необходимой литературы; частотный анализ текстов и получение частотных характеристик; интерпретация полученной информации в виде прогноза.

Первым этапом алгоритма является определение тезауруса с полным перечнем ключевых математических терминов (в качестве ключевых могут выступать не только отдельные слова, но и устойчивые словосочетания), которые отражают их принадлежность к определенным разделам курса математики. На втором этапе необходимо собрать достаточное количество электронных лекций, учебников, методических пособий, профильные периодические издания (перечень которых содержится в разделе обязательной литературы программы дисциплины), профильные WEB-сайты для исследуемой специальности, так как с увеличением количества анализируемых источников точность прогнозирования будет расти [16]. Набор учебных материалов в электронном виде можно собрать вручную, например, отбирая учебные и научно-исследовательские тексты по исследуемой специальности, при необходимости этот процесс можно автоматизировать, так как сегодня существует очень много программ для автоматизированного поиска по заданной тематике. На третьем этапе используют известные электронные программы для частотного анализа, либо, специально для этой цели пишут компьютерную программу и проводят частотный анализ, который на выходе показывает частоту упоминания слов из математического тезауруса в информационном массиве дисциплин исследуемой направленности. На последнем этапе, структурируя результаты, мы получаем возможность судить о наличии и глубине межпредметных связей и осуществлять прогноз о необходимости включения в самостоятельную работу той или иной темы по математике, которая может обеспечить целостное профессиональное развитие будущего специалиста [17].

Полученные данные преподаватель может использовать при создании учебно-методического комплекса для оптимальной организации самостоятельной работы студентов, который позволит повысить качество математической подготовки. Такой учебно-методический комплекс должен включать: конспекты лекций, задачи для самостоятельного решения и методические рекомендации по их решению, варианты типовых заданий и контрольных работ, вопросы для самоконтроля, а также должен быть предназначен для организации самостоятельной работы в трех направлениях: осмысление и закрепление лекционного материала; самостоятельная работа по подготовке к практическим занятиям и самостоятельное изучение некоторых тем курса [18, 19].

При организации самостоятельной работы по лекционным материалам рекомендуется дополнять данный материал информацией об использовании изученных математических понятий в профессиональной среде рекомендованными источниками, отбор которых может базироваться на результатах проведенного частотного анализа.

Важным моментом при организации самостоятельной работы по подготовке к практическим занятиям является подбор типовых и нестандартных задач для выполнения [20]. Учитывая полученные данные о значимости определенных математических тем для будущей профессиональной деятельности, появляется возможность при создании сборника задач включать не только типовые задачи, переформулированные в терминах профессиональной деятельности, имеющие вполне однозначный алгоритм типового решения, но и задачи, которые имеют неоднозначное решение и требуют самостоятельного творческого подхода к проблеме, которая

будет близка к будущей профессиональной деятельности [21].

В настоящий момент образовательный процесс необходимо организовать при помощи технических приспособлений, интерактивных систем, то есть с применением ИТ-технологий, а именно: интерактивные доски, интерактивные мониторы, WEB-квесты, онлайн обучение, видеолекции, видео конференции, тренинг-симулятор профессиональной деятельности и пр. Сочетание традиционных методов и средств обучения с использованием информационных технологий стимулирует самостоятельную работу студентов. Учитывая данные прогноза о необходимости включения в самостоятельную работу той или иной темы по математике, задачей преподавателя при организации самостоятельного изучения некоторых тем студентами является подготовить перечень профильных периодических изданий и профильных WEB-сайтов по их специальности, что будет способствовать осознанной необходимости целенаправленно использовать ИТ-технологии в самообучении. Найти нужную информацию, усвоить эту информацию, понять ее смысл и уметь творчески применить новую информацию в профессиональной деятельности, все это необходимо современному студенту для профессионального развития [22].

В силу того, что каждый студент обладает индивидуальными способностями, личными потребностями и интересами, а также различным потенциалом деятельности представляется конструктивным организовать взаимодействие между студентами, при выполнении самостоятельной работы, основанной на результатах установленных межпредметных связей дисциплин профессиональной направленности с курсом математики.

Таким образом, для того чтобы способствовать профессионально-направленной мотивации изучения курса математики в техническом вузе при организации самостоятельной работы студентов необходимо создать следующие условия:

- акцентировать внимание студентов на использование изучаемой темы в дисциплинах специализации и будущей профессии при подготовке к занятиям (лекциям, практическим занятиям, семинарам, лабораторным и пр.);

- ввести в образовательную практику задачи и упражнения, разработанные на основе результатов установленных межпредметных связей;

- используя результаты межпредметных связей, предлагать студентам такие дополнительные формы работы, как участие в научно-исследовательской работе, направленной на формирование профессиональных компетенций;

- при выполнении самостоятельной работы по подготовке докладов, презентаций, проектов, проведение исследований делить студентов на микрогруппы по 3-5 человек.

Проведение частотного анализа и, с учетом его результатов, организация самостоятельной работы студентов будут способствовать профессионально-ориентированного формирования у студентов:

- умения, на основе изученного материала, составить план, таблицу, рассказ, схему, конспект, алгоритм, аналогию, сформулировать идеи, сделать выводы по темам и т.д.

- навыков к преобразованию информации и представлению ее в виде модели решения профессиональной задачи (ситуации) и т.д.

- умений создавать на основе изученного материала (на основе полученной информации) проект, презентацию, видеофильм и т.д.

- навыков сформулировать (студентом самостоятельно) гипотезу и способ её проверки, план действия и т.д. [23].

Самостоятельная работа студентов, как любая другая форма учебных занятий, планируется и контролируется

преподавателем [24, 25]. Контроль является обязательным элементом процесса обучения и представляет собой объективное средство, как для преподавателя, так и для студента оценить достигнутые результаты [26]. В процессе обучения математике на лекционных и практических занятиях осуществляется текущий контроль изучаемого материала (по окончанию раздела курса или учебного модуля). Однако, при подготовке к текущему контролю (подготовка к контрольным или самостоятельным работам, к коллоквиуму и т.п.) необходим самоконтроль. Текущий контроль осуществляется с учетом самостоятельной работы студентов. По окончанию изучения дисциплины осуществляется промежуточный контроль (зачет или экзамен).

Для выявления результатов самостоятельной работы студентов было проведено экспериментальное исследование. В эксперименте приняли участие 2 группы студентов (1 семестр) в количестве 52 человек. Чтобы установить уровень готовности студентов к учебному процессу проводилось контрольное тестирование, содержащее задачи, которые входят в программу школьного курса математики, для установления уровня знаний и умений решения задач, необходимых для освоения программы вузовского курса математики. В итоге получили, что в экспериментальную и контрольную группы в равной степени входят студенты с разными уровнями (высоким, средним и более низким) знаний и умений решения задач. Таким образом, выделенные группы равноправны.

В дальнейшем, в экспериментальной группе, при обучении математике, были созданы рассмотренные выше условия организации самостоятельной работы, а также в качестве самостоятельной работы (домашнего задания) предлагалось: 1) написание конспекта, по темам, не рассматриваемым на лекционных занятиях (т.е. на основе самостоятельно изученной темы, студентам необходимо составить план, схему, сделать выводы и пр.); 2) при подготовке к практическому занятию, информации, которую студент получил на лекции, уметь применить для решения профессионально-направленных задач, моделирующих конкретные профессиональные ситуации; 3) на основе изученного теоретического материала, а также на основе самостоятельно полученной информации, создание проекта (презентации) для участия в научно-исследовательской работе [27].

По окончании эксперимента проводился промежуточный контроль (экзамен), который включал в себя не только контрольную работу (проверка на решение стандартных задач, которые проверяют знания и умения по математике, а так же математическое решение профессионально-направленных задач), но и задания, в которых студент мог сформулировать проблему и самостоятельно найти пути ее решения.

Обобщая итоги эксперимента, большинство студентов экспериментальной группы (68%) справились с поставленной проблемой и предложили пути решения поставленной проблемы, и многие (85%) справились с контрольной работой. Студенты контрольной группы в основном справились с той частью контрольной работы, где необходимо было решить стандартные задачи (80%), а профессионально-направленные задачи решили только некоторые из них (20%), с заданием, в котором необходимо было сформулировать проблему и предложить пути ее решения справились 10% студентов контрольной группы.

По итогам экспериментального исследования можно отметить, что проведение частотного анализа при установлении межпредметных связей курса математики с профессионально-ориентированными дисциплинами позволило выделить условия организации самостоятельной работы студентов, эффективность выполнения которых экспериментально подтверждено. Следствием эксперимента является активность студентов в научно-исследовательской работе [28].

Таким образом, использование межпредметных связей предоставляет комплекс возможностей для проявления активности студентов в зависимости от их интересов и потребностей. Все это позволит повысить мотивацию к изучению математики и сформировать такие черты личности, как стремление к точности, самоконтролю, которое основывается на отношении к математическим моделям, как к адекватному отражению той или иной стороны будущей профессиональной деятельности. [29].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Кочетова Н.Г., Котова Т.А. Оптимизация воспитательного пространства вышей школы в решении задач профессиональной подготовки бакалавров педагогического образования / В сборнике: Педагогика городского пространства: теория, методология, практика. Сборник трудов по материалам Всероссийской научно-практической конференции. 2015. С. 321-328.
2. Стельмах Я.Г. Особенности математической подготовки студентов академического бакалавриата. // Самарский научный вестник. 2016. №2 (15). С.185-189.
3. Кочетова Т.Н., Ильина Л.А., Еремичева О.Ю. Показатели и условия формирования профессиональных компетенций бакалавров технического вуза при изучении математических дисциплин // Самарский научный вестник. 2016. №1(14). С. 175-180.
4. Алехина М.А., Федосеев В.М. Математика в системе многоуровневого инженерного образования: актуализация интеграции с техническими науками // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 3. № 6 (28). С. 58-62.
5. Аниськин В.Н., Куликова Е.В., Ярыгин А.Н. Интеграция модульно-рейтинговой системы и метода проектов в преподавании учебного курса «история математики» // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 4 (13). С. 78-82.
6. Ярыгина Н.А. Применение инновационных технологий обучения экономических дисциплин в вузе // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2012. № 1. С. 82-84
7. Видманова Т.П., Пономарёва Н.В. Роль математического образования в формировании всесторонне развитой личности // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. № 7 (11). С. 59-64.
8. Кондаурова И.К. Перспективы организации профессиональной подготовки будущих учителей // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2015. № 3 (12). С. 25-27
9. Федосеев В.М. Проблемы культуры мышления в математическом образовании // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2012. № 4 (08). С. 171-176.
10. Кондаурова И.К., Захарова Т.Г., Гусева М.А. Региональный опыт подготовки и профессионального становления будущих педагогов-математиков в условиях модернизации среднего и высшего математического образования // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4. С. 81-84.
11. Стельмах Я.Г. Прогностический потенциал как условие успешной профессиональной деятельности будущего инженера-электроэнергетика. // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2010. №3 (13). С.171-178.
12. Кочетова Т.Н. Педагогические условия математической подготовки современного инженера / В сборнике: Наука и образование в современном обществе: вектор развития. Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции: В 7 частях. ООО «Ар-Консалт». 2014. С. 28-30.
13. Воронина М.А., Кочетова Н.Г. Соответствие подготовки бакалавров дошкольного и начального образования требованиям ФГОС // Поволжский педагогический вестник. 2014. № 4 (5). С. 11-16.
14. Кочетова Т.Н. Использование профессионально направленных задач при обучении будущих экономистов математике // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2007. № 1. С. 66-72.
15. Стельмах Я.Г. Формирование профессиональной математической компетентности студентов – будущих инженеров: автореф. дис. канд. пед. наук. Самарская государственная социально-гуманитарная академия. – Самара, 2011. 21 с.
16. Воронина М.А. Онлайн ресурсы ИКТ в реализации ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование // Самарский научный вестник. 2016. № 1 (14). С. 142-147.
17. Воронина М.А. Компоненты профессиональной культуры будущего педагога // Школа будущего. 2015. № 2. С. 160-166.
18. Кочетова Т.Н. Совершенствование учебно-познавательной деятельности студентов технического университета // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия Психолого-педагогические науки. 2006. № 47. С. 102-105.
19. Kochetova N.G., Zubova S.P. The description of competition tasks in modern conditions // Школа будущего. 2015. № 2. С. 131-135.
20. Стельмах, Я.Г. Развитие творческого потенциала будущих инженеров средствами математики // Материалы VII Всероссийской научно-практической конференции. Новосибирск: ЦРНС, 2009. С.133-138.
21. Стельмах Я.Г. Активизация исследовательской деятельности студентов при изучении математики – Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2014. №1 (21) С.166-173.
22. Кочетова Т.Н. Особенности современной математической подготовки будущего инженера / В книге: Современные технологии подготовки кадров и повышения квалификации специалистов нефтегазового производства. Тезисы Международной научно-практической конференции. 2014. С.51.
23. Третьякова Е.М. Пути повышения эффективности творческой самостоятельной работы студентов // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4. С. 111-113.
24. Пустовалова Н.И., Лазаренко Д.В., Пустовалова В.Г. Организация самостоятельной работы студентов на основе электронных учебно-методических комплексов // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. № 2 (13). С. 87-90.
25. Еремичева О.Ю., Ильина Л.А., Кочетова Т.Н. Компетентностный подход как базис для конструирования содержания образовательных программ укрупненной группы направлений подготовки и специальности 38.00.00 «Экономика и управление» в техническом вузе // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2015. № 2 (26). С. 50-60.
26. Михелькевич В.Н., Сухинин В.П. Рациональная организация самостоятельной работы студентов. Самара: Самар. гос. техн. ун-т., 2006. 30с.
27. Лысогорова Л.В., Кочетова Н.Г., Зубова С.П. Реализация принципа обучения математике на повышенном уровне трудности / В сборнике: Научные проблемы образования третьего тысячелетия VII Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием. 2013. С. 109-114.
28. Еремичева О.Ю., Кочетова Т.Н., Афанасьева Е.А. Профессиональное формирование бакалавров: особенности образовательных траекторий будущих математиков // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т.5. №3 (16). С. 125-128.
29. Закиев М.И. Взаимосвязь математической культуры и профессиональной компетентности в подготовке инженеров-строителей // Высшее образование. 2011. №2. С.65-71.

УДК 371

ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ, КАК ПРИОРИТЕТНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ РАБОТЫ ШКОЛЫ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

© 2016

Степаненко Наталья Александровна, кандидат педагогических наук, старший лаборант кафедры психологии и педагогики
Мантрова Мария Сергеевна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры психологии и педагогики
*Оренбургский государственный университет, филиал в г. Орске
(462403, Россия, Орск, проспект Мира 15А, e-mail: mantrova.m.86@mail.ru)*

Аннотация. В статье поднимаются вопросы гражданско-патриотического воспитания учащихся. Раскрывается специфика, содержание и формы реализации гражданско-патриотического воспитания школьников. Обосновывается взаимосвязь гражданственности и патриотизма с различных точек зрения. Поднимается проблема многонациональных школьных классов. Отмечается необходимость развития гуманных взаимоотношений в школьном коллективе, а также развития таких нравственных общечеловеческих качеств, как уважение к родным, старшим и соседям, доброта, человечность независимо от национальности и вероисповедания. Излагается важность сочетания продуктивно-деятельного подхода с вербальным сопровождением. Гражданско-патриотическое воспитание современных школьников предполагает использование различных средств, методов подходов и технологий. Одним из направлений в данном русле является воспитание гражданско-патриотических качеств, которое происходит через интерес к предмету истории. Необходимой составной частью формирования патриотического и интернационального сознания является изучение фактического материала о защите нашего Отечества и воинской доблести и славе народов нашей страны. В статье приводится пример урока истории по гражданско-патриотическому воспитанию. Формирование ценностей личности и гражданско-патриотическое воспитание на уроках истории должно базироваться на подтвержденных фактах истории, которые были получены в результате объективного подхода.

Ключевые слова: воспитание, морально-этический облик человека, гражданственность, патриотизм, патриот, гражданин, гражданская позиция, учащийся, ценности, коллектив, гуманность, личность, субъект, вербальное сопровождение, педагог, культура.

CIVIL-PATRIOTIC EDUCATION AS A PRIORITY DIRECTION OF WORK OF SCHOOL ON THE MODERN STAGE

© 2016

Stepanenko Natalia Alexandrovna, candidate pedagogical sciences, senior research assistant of chair psychology and pedagogy
Mantrova Maria Sergeevna, candidate pedagogical sciences, senior lecturer in psychology and pedagogy
*Orenburg State University, Branch in Orsk
(462403, Russia, Orsk, Mira Avenue 15A, e-mail: mantrova.m.86@mail.ru)*

Abstract. The article raises the issues of the civil patriotic education of students. The specificity, the content and the forms of the realization of the civil patriotic education of students are revealed. The relationship of citizenship and patriotism is considered from different points of view. It raises the questions of multinational classrooms. It notes the need to develop humane relationships in the school community, as well as the development of moral human qualities such as the respect for the family, elders and neighbours, kindness, humanity regardless of colour or religion. It outlines the importance of combining the productive-active approach with the verbal support. The civil-patriotic education of today's pupils is to use a variety of tools, techniques and technologies. One of the directions of this trend is to educate the civil patriotic qualities, which comes through the interest in the subject of history. The study of factual material about the protection of our homeland and the military valor and glory of the peoples of our country is the essential part of the formation of a patriotic and internationalist consciousness. An example of a history lesson on civil and patriotic education is given in the article. The formation of the values of the personality and the civil patriotic education at history lessons should be based on the proven facts of history, which were obtained as a result of the objective approach.

Keywords: education, the moral ethical image of a person, citizenship, patriotism, patriot, citizen, civil position, pupil, values, collective, humanity, personality, subject, verbal support, teacher, culture.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. В современном обществе интерес к гражданскому воспитанию возрастает. Данная проблема затрагивается многими учеными [3,4,6,7,9,11,12,13,15,19,20] и отмечается как одной из приоритетных в воспитании всесторонне развитой личности. Это обусловлено изменениями, произошедшими в социокультурной среде, и переходом к гуманистической модели российского образования. Как показывает анализ деятельности ряда школ, формирование гражданской активности школьников происходит, к сожалению, стихийно, без должного теоретического и методического обеспечения.

Современной школе необходимо упорядочить воспитательный процесс относительно патриотизма и гражданственности. Стихийное развитие гражданской активности не может дать положительного результата, а результат должен быть один – воспитанная личность, полноценный гражданин и патриот своей страны.

Объективная потребность регулирования отношений людей в любом обществе привела к возникновению норм общечеловеческой морали.

Необходимо уделять внимание развитию гуманных взаимоотношений в школьном коллективе. Как правило, многонациональные школьные классы – явление обычное. Преподавателю необходимо учитывать национальные традиции каждого ученика.

К сожалению, невзирая на то, что народы России веками живут бок о бок, это может привести к плачевным последствиям, так как ученик уже в детстве начинает оценивать мир с националистических позиций. По большому счету, именно в детстве и, зачастую, от подобного предвзятого отношения к детям, возникает межнациональная неприязнь, впоследствии перерастающая в серьезные конфликты.

Для Оренбургской области, где проживает по разным данным в пределах ста национальностей, как и для других российских регионов в целом, это недопустимо. Сама же возможность предвзятого отношения преподавателей к учащимся по национальному признаку, является уже не ошибкой взрослого человека, а преступлением.

Практически любым народом признаются такие нравственные общечеловеческие качества, как: уваже-

ние к родным, старшим и соседям, доброта, независимо от цвета кожи и вероисповедания.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. По мнению Сенатора С.Ю., в школьном коллективе существуют следующие направления исследований межэтнических взаимоотношений: 1) изучение содержания нравственных представлений о правилах и нормах поведения детей в полиэтническом коллективе сверстников, а также методы формирования у них этих представлений; 2) изучение реально складывающихся взаимоотношений между детьми и условий, при которых эти взаимоотношения приобретают положительную характеристику [17, с. 44].

Усвоение детьми норм и правил поведения играет большую роль в их нравственном развитии, в том числе и гуманистическом. Правила, являясь внешними требованиями, призваны регулировать поведение детей в коллективе сверстников [17].

Следует при этом отметить, что в регионах совместного проживания представителей разных этносов школьник очень быстро усваивает стиль межэтнических отношений, и у него формируется эмоциональная позиция по отношению к своему и другим этносам, проживающим в едином геоисторическом пространстве, на котором сложилось огромное российское государство.

Культура определяет морально-этический облик человека [16, с. 39-40]. Необходимость концентрации «усилий учителей и воспитателей на формирование важнейшего интегративного качества человека – гражданственности, которое во многом определяет ценностные ориентации, нравственные убеждения и идеалы, желание и потребность «жить по совести» [5].

Как взаимосвязаны гражданское общество и патриотическое воспитание. Органическую взаимосвязь между ними отмечает Савотина Н.А.: «Гражданственность «подписывается» патриотизмом, своей интеллектуальностью, ментальной российской спецификой. Гражданин обладает совокупностью прав и обязанностей. Патриот чувствует любовь к своей Родине, а гражданин знает свои обязанности перед ней. Согласно этому было бы, на наш взгляд, корректным определить гражданственность как качество нравственно-политическое, важной составляющей которого является патриотизм. В такой трактовке гражданственность интегрирует общечеловеческие ценности духовные: высокий строй души и чувств, социальную направленность мыслей» [16, с. 39-40].

Таким образом, гражданственность и патриотизм – единое целое. Два этих понятия взаимосвязаны и не могут существовать друг без друга. Даже если человек сменил гражданство по тем или иным причинам, он обязан помнить и любить свою родину.

Итак, если гражданственность и патриотизм взаимно дополняют друг друга, то, собственно, гражданственность как интеллектуальность, подразумевает политическую грамотность каждого гражданина.

Если раньше было господство одной идеологии (марксистско-ленинской), когда навязывалась одна политическая мысль о превосходстве социалистического (советского) строя, как единственно правильного, то в связи с событиями последних десятилетий, т.е. демократизацией российского общества, в наших школах стали уделять внимание знаниям права и Конституции Российской Федерации.

Формирование целей статьи (постановка задания). Основной целью статьи автор видит в ответе на вопрос: «Каким образом воспитывать гражданско-патриотические качества учащихся?»

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.

Для воспитания гражданско-патриотических качеств

ства учащихся А. Прутченков и В. Высоцкий [14] предлагают проводить деловую игру «Демократическая республика», которая представляет собой административно-игровую модель школьного самоуправления. Подготовка к гражданской активности и политической грамотности для дальнейшей адаптации в обществе, где существует плюрализм мнений, и от выбора того или иного кандидата во многом зависит дальнейшее развитие нашей страны.

Игра разработана преимущественно для старшеклассников, хотя авторы статьи предполагают со временем снижение возраста: «участники игры – граждане школьного демократического государства. Именно гражданами этого государства становятся все желающие принять участие в данной игре в соответствии с Конституцией и Законом о гражданстве Демократической республики.

В этих законах закрепляется перечень прав и обязанностей граждан. В самом начале игры подобных документов в школе, естественно, нет, поэтому необходимо временное положение о выборах (или аналогичный документ), принятый представительным органом (совет представителей классов, общее собрание старшеклассников и т.п.) или педагогическим советом [14].

Следует сказать о собственно воспитательном процессе. Каким он должен быть? Педагог Владимир Лизинский точно подметил саму суть воспитательного воздействия на уроке. «Большую часть школьного времени ученик проводит на уроке или принимает участие в деятельности, связанной с уроком и с предметом. Поэтому большая воспитательная нагрузка ложится на учителей-предметников. Знаниевый, прагматический подход, когда учителя считают своей единственной обязанностью добиться необходимого качества знаний у учащихся, приводит к тому, что ученики, может быть, и знают предмет, но не умеют и не любят трудиться, мобилизовать волю, работать систематически, находятся в скрытом или явном конфликте с учителями, с одноклассниками. Все это – воспитательные проблемы, которые предметники очень часто не видят, не обращают на них внимание. Воспитательное воздействие урока во многом зависит от культуры учителя, в его отношении к учащимся, в его человеческой привлекательности и авторитете, в его увлеченности, понимании душевных движений ребенка, от умения увлечь, заинтересовать» [14, с. 176].

То есть воспитательное воздействие в первую очередь должно привить интерес к предмету, в данном случае, к истории. А уже через саму дисциплину учитель-предметник должен воспитать у учащихся гражданско-патриотические качества.

История, как гуманитарная наука, призвана привить у учащихся уважение к таким ценностям как свобода и права человека, уважение к традициям как своей страны и народа, так и к остальным. Наконец, история как школьный предмет предназначена воспитывать в детях патриотизм и гражданскую ответственность. На примерах из исторических событий необходимо привить неприязнь к любым формам угнетения, агрессии, направленной против других стран.

Воспитывать гражданскую позицию у школьников необходимо на конкретных фактах из истории. При этом нужно показать, что любой отход от общечеловеческих ценностей рано или поздно приводит к социальным катаклизмам, увеличению преступности и даже к войнам.

Например, можно привести один из ярких примеров в истории про Лжедмитрия. Честолюбивость и властолюбие толкнуло его не только к обману с целью захвата власти, но к предательству общенациональных интересов и традиций. А, подчеркивая, что Лжедмитрий (он же Григорий Отрепьев) был авантюристом, т.е. способным на все ради достижения цели, указать, что ничего лично, кроме ужасной междоусобицы в России не добился. Подобных примеров, когда люди, отвергающие общечеловеческие ценности, подвергают других неисчисли-

мым бедствиям и страданиям, множество.

Таким образом, говорить о том, необходимо ли гражданско-патриотическое воспитание или же нет, – по крайней мере, безрассудно. Только с воспитанием гражданина и патриота, что, в принципе, взаимодополняет два этих понятия – можно воспитать полноценную личность. Личность, имеющую свою гражданскую позицию, личное, независимое мнение, уважающую общество, в котором она находится и, конечно же – уважающую себя.

Для успешного воспитания школьников В. Лизинский также подчеркивает сочетание продуктивно-деятельного подхода с вербальным сопровождением [10, с. 175]. По его мнению, дети очень часто в школе, как и дома, выслушивают бесконечные поучения взрослых и вербальное воспитание может привести к противоположному эффекту. С помощью вербального сопровождения можно повлиять на становление и укрепление у учащихся гражданского сознания и патриотизма.

Мы считаем, что вербальное сопровождение является одним из главных подходов в воспитательном процессе. Ведь словесное воздействие не может быть всегда эффективным при воспитании, особенно гражданско-патриотическом. Но с применением наглядных пособий и приучению учащихся к деятельности (в том числе и самостоятельной) есть реальная возможность достигнуть целей гражданско-патриотического воспитания.

При организации воспитательного процесса важны не столько подготовка и проведение каких-либо внеклассных мероприятий, сколько обучение школьников, создание актива, работа с лидерами, подготовка команд.

К примеру, День Победы – это выдающийся праздник, важнейшее историческое событие, которое не может не оказать влияния на гражданско-патриотическое воспитание (разумеется, при правильном планировании этих мероприятий).

В. Лизинский [10] указывает на принцип событийности в воспитании. «Чтобы уйти от чуждых детям, навязанных им мероприятий целесообразно использовать в воспитательной практике такой подход: 1) учитель генерирует идею, организует деятельность учащихся, анализирует, подводит итоги; 2) учащиеся вместе с педагогом генерируют идею, на ее основе разрабатывают, например, сценарий, совместно обсуждают его, распределяют роли, делают успех на всех и рефлектируют ход и результат проведенного дела, планируют возможные шаги в будущем; 3) учащиеся сами придумывают и создают социокультурный феномен, осуществляют его реализацию, рефлектируют выполнение проекта. Педагог в этом случае выступает в роли консультанта, участвующего в деятельности на субъектных основаниях. Ученики не должны играть последнюю роль в общем, воспитательном процессе, а творческая деятельность учащихся приводит к воспитанию в них самостоятельности, что немало важно при гражданско-патриотическом воспитании. Самостоятельность, гражданственность и патриотизм – это составляющие личности.

Стрелова О.Ю. рассматривает историю в школе в ракурсе ценностного подхода: «Теперь настала пора от общих разговоров о воспитательном потенциале истории перейти к научно-обоснованному анализу содержания школьного исторического образования и способов его реализации в педагогической практике. Основой для таких исследований должны стать аксиологические (ценностные) отношения: уже хотя бы потому, что воспитание в самом кратком и точном определении – это формирование системы ценностей человека, с ее специфическим содержанием и иерархической структурой [1].

По мнению философа М.С. Кагана [8], воспитание кардинально отличается и от образования как процесса передачи знаний, и от обучения как способа передачи умений, и от управления как подчинения индивида социальным нормам.

Роль школьных педагогов в этом благородном деле

представляется нам наиболее значимой, поскольку «суть воспитания состоит в приобщении воспитуемого к ценностям воспитателя, а не в информировании о ценностях, не в изучении и не в их навязывании» [8, с. 176]. То есть воспитатель-педагог, по мнению Стреловой, не должен не только навязывать ценности, но и не заикливаться на информировании о них учащихся. Но для этого, в первую очередь, нужен сам педагог, чьи понятия о ценностях должны совпадать с общечеловеческими.

Так что же такое ценности личности? Подчеркнуто, что российская аксиология десятилетиями, бывшая под тотальным партийным контролем, «находится в стадии взросления». А что касается системы ценностей, пришедшей на смену советской, то она весьма противоречива и состоит из разных трактовок природы ценностей. Вот, например: «1) ценностями являются «предметы, явления и их свойства, которые нужны (необходимы, полезны, приятны и т.д.) людям определенного общества или класса и отдельной личности в качестве средств удовлетворения их потребностей и интересов». 2) «ценности – это отношение значимости объектов социального и природного мира для личности, коллектива, общества» [8, с. 175].

Первое толкование природы ценностей не в состоянии объяснить, почему одни и те же «предметы, явления и свойства» для разных категорий людей имеют разную степень ценности (или не имеют ее вообще) или почему они утрачивают (усиливают) свое значение для одних и тех же лиц в разные периоды их жизни.

Второе связывает природу ценностей как с объектами, так и с субъектами ценностных отношений и переносит акценты с изучения предмета на человека, его внутренний мир и деятельность, на межличностные отношения.

Философская теория ценности М.С. Кагана утверждает, что «объектами ценностного отношения могут являться любые предметы, явления и их свойства».

Учебники по истории являются не только содержанием фактов и событий о прошлом, но и как источники ценностных отношений [8, с. 83].

Скрещение обеих переменных – объектной и субъектной – позволяет выделить классы ценностей: правовые, политические, религиозные, нравственные, эстетические, экзистенциальные и на этой основе существенно охарактеризовать систему ценностей конкретной личности, социальной группы и в целом исторической эпохи.

Таким образом, пути и средства гражданско-патриотического воспитания должны учитывать проблему эффективности подачи информации на уроках истории.

По мнению Сластенина В.А.: «Содержание патриотического и интернационального воспитания в учебной деятельности реализуется с помощью многообразных форм и методов. Важную роль в патриотическом воспитании играет организация работы по изучению государственных символов РФ: герба, флага, гимна, символики других стран. Большое значение в этой работе придается предметам гуманитарного и естественного циклов, при этом каждый школьный предмет обладает своими специфическими особенностями, будь то природоведение или историческое чтение в начальных классах. Необходимой составной частью формирования патриотического и интернационального сознания является изучение фактического материала о защите нашего Отечества и воинской доблести и славе народов нашей страны. Эта работа наиболее эффективна на уроках литературы, истории ...» [2, с. 248-249].

Средства, избранные педагогом, определяют форму воспитательного акта. Таким образом, сочетание средств воспитания как такового, напрямую связаны с собственно гражданско-патриотическим воспитанием учащихся.

Выводы исследования и перспективы дальнейших исследований данного направления. Таким образом, успешность гражданско-патриотического воспитания млад-

ших школьников обеспечивается следующими условиями: культуры учителя; сочетания продуктивно-деятельного подхода с вербальным сопровождением, соблюдение принципа событийности в воспитании, приобщение воспитуемого к ценностям воспитателя, сочетание средств, подобранных индивидуально. Дальнейшая теоретическая и практическая работа в данном направлении требует поиска новых условий, форм, средств и методов гражданско-патриотического воспитания школьников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю. Как сегодня преподавать историю в школе М.: Просвещение, 1999. 112 с.

2. Гражданское воспитание в системе формирования базовой культуры личности: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Слостенина. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 576 с.

3. Ерошенко С.Н. Гражданско-патриотическое воспитание школьников. В сборнике: Инновации в современной науке Материалы IX Международного летнего симпозиума. Центр научной мысли. 2015. С. 37-39.

4. Зарипова Е.И., Кирьянова Т.П., Лобова Т.И. Событийность в гражданско-патриотическом воспитании школьников // Педагогика. 2016. № 2(11). С. 97-100.

5. Здерева Г.В. Подготовка будущих учителей к патриотическому воспитанию школьников // Педагогика. 2004. № 7. С. 39-44.

6. Зорина В.В. Гражданско-патриотическое воспитание как средство формирования личности школьника. Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции: в 6 частях. Министерство образования и науки Российской Федерации. 2014. С. 71-73.

7. Ислентьева Е.В. Содержание гражданско-патриотического воспитания в современной школе // Научное обозрение: гуманитарные исследования. 2015. № 11-2. С. 196-202.

8. Каган М.С. Философская теория ценности. Санкт-Петербург, ТОО ТК «Петрополис», 205 с.

9. Лабыгина А.В. Этнокультурный подход к гражданско-патриотическому воспитанию учащейся молодежи // Вестник МГОУ. Серия: Педагогика. 2016. № 1. С. 147-156.

10. Лизинский, В.М. Принципы, нормы и правила успешного воспитания // Народное образование. 2002. № 4. С. 174-178.

11. Лысенкова С.А. Гражданско-патриотическое воспитание школьников на уроках гуманитарного цикла в начальной школе. В сборнике: Теоретические аспекты современных гуманитарных наук. Ответственный редактор: Ю.В. Корчагин. 2012. С. 112-117.

12. Мальцева Н.В. Формирование гражданской позиции школьника // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2013. Т. 7. С. 111-115.

13. Мартишина Н.В. Роль и место краеведения в гражданско-патриотическом воспитании учащихся в образовательных учреждениях : материалы международной научно-практической конференции 24-26.03.2010 / ред. Л.К. Гребенкина, А.В. Прохоров. – Рязань : РГПУ им. С.А. Есенина, 2010. С. 40-45.

14. Прутченков А. Подготовка школьников к сознательному и компетентному участию в выборах / А. Прутченков, В. Высоцкий // Воспитание школьников : теоретический и научно-методический журнал : издается с 1966 года / Ред. Л.В. Кузнецова. 2004. №1 С. 13-20.

15. Савельева Л.А., Уварова Н.Б. Воспитание гражданственности и патриотизма во внеурочной деятельности школы // Наука и образование: новое время. 2015. № 5 (10). С. 538-545.

16. Савотина, Н. А. Гражданское воспитание: традиции и современные требования // Педагогика. 2002. № 4. С. 39-44.

17. Сенатор С.Ю. Воспитание гуманности в многонациональном коллективе школьников // Мир образования АНИ: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4(17)

ния - образование в мире. 2003. - № 3. С. 153-158.

18. Степанов С.В. Модель формирования гражданско-патриотической компетенции школьников средствами социального проектирования // В мире научных открытий. 2012. № 2.1. С. 177-190.

19. Тринитатская О.Г., Сироткин О.Е., Основин А.В. Патриотическое воспитание школьников как педагогическая проблема современной школы // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2015. № 9. С. 73-84.

20. Шарова А.Д., Головицина Ю.Б. Гражданско-патриотическое воспитание школьников средствами историко-краеведческого курса по выбору «На земле Тутаевской (Романово-Борисоглебской)» // Методист. 2012. № 6. С. 28-34.

УДК 37.014.3

КОНКРЕТИЗАЦИЯ НАПРАВЛЕНИЙ РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

© 2016

Султанова Татьяна Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
общей и профессиональной педагогики
Оренбургский государственный университет
(460018, Россия, Оренбург, проспект Победы, 13, e-mail: sulttatyana@yandex.ru)

Аннотация. В статье раскрываются современные направления развития школьного образования в контексте мировых модернизационных процессов. В качестве наиболее актуальных тенденций развития школы автором представлены гуманизация, демократизация, стандартизация, индивидуализация, дифференциация. Гуманизация школьного образования описана в ракурсе создания в образовательном пространстве контекстов, обеспечивающих раскрытие и последующее развитие способностей обучаемого. Демократизация связана с реализацией идей открытости и публичности, многообразия и вариативности школьного образования, становлением автономии образовательного учреждения, развитием органов само- и со-управления. Стандартизация представлена как механизм управления качеством школьного образования, обладающий открытым общественным и публичным характером. Индивидуализация раскрыта через процесс организации особого взаимодействия учителя и учащихся, построенного на принципе соответствия обучения возрастным и индивидуальным особенностям школьников. Дифференциация в широком понимании представлена как ориентация системы школьного образования на удовлетворение различных образовательных потребностей, в более узком значении как организация обучения на основе вариативного подхода к отдельным учащимся или их группам, выделенным по уровням учебной успешности, здоровья, отношения к предмету либо по существенным признакам личности. Согласно авторской позиции обозначенные направления не отражают полного спектра ведущих тенденций развития школьного образования и могут быть дополнены.

Ключевые слова: развитие школьного образования, гуманизация, демократизация, стандартизация, индивидуализация, дифференциация.

THE CONCRETIZATION OF DIRECTIONS OF DEVELOPMENT OF SCHOOL EDUCATION IN MODERN SOCIETY

© 2016

Sultanova Tatyana Anatolievna, candidate of pedagogical sciences, associate professor
of department of general and professional pedagogy
Orenburg state university
(460018, Russia, Orenburg, Victory avenue, 13, e-mail: sulttatyana@yandex.ru)

Abstract. The article presents modern trends of development of school education in the context of global modernization processes. The most current trends in school development according to the author are humanization, democratization, standardization, individualization, differentiation. Humanization of school education involves the creation of educational space of conditions aimed at the disclosure and subsequent development of the abilities of the student. Democratization connected with the realization of the ideas of openness and transparency, diversity and variability of school education, the establishment of the autonomy of educational institutions, development authorities and joint management. Standardization is presented as a mechanism of quality control schooling with the open public and public character. Individualization is disclosed as the process of organizing a special interaction between teachers and students, based on the principle of matching learning to age and individual peculiarities of students. Differentiation in the broadest sense is represented by the orientation of the school system to meet the different educational needs. In a more narrow sense of differentiation is described as the organization of training on the basis of variable approach to individual students or groups, selected by level of educational success, health, relationship to the subject or on the essential features of the person. According to the author's position designated areas do not reflect the full range of the leading trends in the development of school education and can be supplemented.

Keywords: development of school education, humanization, democratization, standardization, individualization, differentiation.

Современное школьное образование находится в поле непрерывного влияния общемировых модернизационных и глобализационных процессов. В данных условиях очевидным является тот факт, что развитие школьного образования должно идти параллельно с развитием общества, обеспечивая тем самым формирование его духовного, интеллектуального и культурного потенциала. Приоритетной задачей школы становится организация особого инновационного образовательного процесса, в ходе которого учащиеся будут не только овладевать системными базовыми знаниями и ключевыми компетенциями, но и получать всестороннее развитие путем актуализации внутренних ресурсов личности [1]. В этой связи цель настоящей статьи мы связываем с уточнением актуальных направлений развития школьного образования в контексте обновления систем жизнедеятельности российского общества.

В современной научной литературе представлено множество подходов к обоснованию тенденций развития современного школьного образования [2; 3, 4]. Представим наиболее значимые из них для нашего исследования.

Гуманизация школьного образования. В качестве основного критерия оценки социальных гуманистических

преобразований современного общества выступает человек как его идеал. В этой связи основу развития системы школьного образования также должны составлять гуманистические идеи, позиционирующие личность как высшую ценность жизни. Именно гуманистические идеи в образовании обеспечивают гармонизацию общественных и личных интересов школьников, способствуют их гармоничному развитию [5]. Гуманизация школьного образования предполагает создание в образовательном пространстве таких контекстов, которые направлены на раскрытие и дальнейшее развитие способностей человека. Кроме того, процессы гуманизации связываются с саморазвитием и самореализацией личности каждого обучающегося.

Важно заметить, что гуманистически ориентированное образование характеризуется всеобщей, особенной и конкретно-единичной спецификой [6; 7]. Так, к чертам всеобщего характера исследователи относят стратегии и проблемы развития цивилизации в целом и человеческого общества в частности, а также особенности формирования ценностных ориентиров различных сообществ. Особенности черты гуманизации образования проявляются в специфике педагогического процесса, реализуемого в различных образовательных системах и средах, при

этом указанный педагогический процесс всегда выступает как точно организованный и строго целенаправленный. И, наконец, конкретно-единичные особенности выражаются в конкретных методах, формах, технологиях педагогического процесса, ориентирующегося на личность школьника.

В качестве основных функций гуманизации школьного образования выступают социальная и культурная [8]. Первая обеспечивает решение общих социальных проблем и задач, вторая - выражается в создании материальных и формировании духовных ценностей учащихся, гарантирует повышение уровня их творческих способностей, обогащение индивидуального опыта деятельности. В этой связи полагаем, что основаниями организации гуманистически ориентированного образовательного процесса выступают процессы актуализации и развития личностных особенностей и ресурсов школьников.

Таким образом, обозначенное направление развития определяет необходимость пересмотра целевых, содержательных и технологических составляющих школьного образования с ориентацией на обеспечение системной целостности непрерывного общекультурного и социально-нравственного становления личности школьника.

Демократизация школьного образования. Довольно весомую роль в развитии современного общего образования играет такой процесс как демократизация школы, проявляющаяся в «тенденциях, факторах и процессах укрепления актуальных для данного общества демократических ценностей, прав/свобод, норм, отношений в системе школьного образования» [9]. Основу демократизации школы составляют общечеловеческие идеи демократии, которые могут трансформироваться в зависимости от конкретных исторических условий и тенденций общественного развития, адекватно существующим проблемам в различных сферах жизнедеятельности человека.

В сложившихся условиях приоритетными целевыми ориентирами демократизации школьного образования являются обеспечение его открытости и публичности процессов его реализации; становление автономии образовательных организаций и развитие органов школьного само- и со-управления; либерализация управленческих систем; создание условий для утверждения многообразия и вариативности, предполагающих возможность реализации различных моделей и типов образовательных учреждений, программ, учебников; демократизация учебного процесса, соблюдение прав учащихся на выбор педагога, программы, учебной группы, формы отчетности; создание структур гражданского общества в сфере образования и обеспечения публичного контроля над действиями органов управления и т.д.

Среди основных условий демократизации образования на уровне школы исследователи [10, с. 58, 11, с. 97] выделяют следующие: становление школы как открытого «вовне» социального института, взаимодействующего с различными политическими, социальными и культурными группами; становление школы как открытого «вовнутрь» социального института, характеризующегося прозрачностью внутренних структур коммуникации, доступностью информации и внутришкольной демократией; обусловленность школьной политики согласованностью интересов различных образовательных субъектов (администрации, педагогов, обучающихся, родителей, социальных партнеров и т.д.); создание в школе правового пространства, раскрывающегося через систему формальных и неформальных правовых норм и традиций; нахождение школы в состоянии перманентного обновления; изучение, поддержка и открытое обсуждение общественного мнения в школе и т.д.

Представленные условия открывают перспективы создания школьного образовательного пространства, открытого для внешнего мира, интегрирующего школьное образование и внешнюю жизнь и минимизирующее

его формальные отношения и ограничения.

Вместе с тем обозначенному направлению развития системы школьного образования сопутствует спектр сдерживающих факторов, оказывающих негативное влияние на становление демократизации школы и требующих особого внимания всех субъектов образования. Так, демократизация системы административного управления школой, детерминированная существующей нормативно-правовой базой РФ в сфере образования [12], сдерживается реальной практикой управления [13-15], что проявляется в низкой интенсивности процессов реорганизации системы авторитарного управления в демократическое. Демократизация системы ученического самоуправления школой сдерживается отсутствием возможностей реального влияния обучаемых на важные вопросы школьной жизни. Сдерживание демократизации образовательного процесса обусловлено жесткой регламентацией образовательной деятельности школы, проявляющейся в первую очередь в существующей системе классно-урочной и предметно-ориентированной организации обучения. Демократизация местного сообщества сдерживается отсутствием законодательной базы взаимодействия школы с социальными партнерами, способными обеспечить включение обучающихся в различные виды социальных практик.

В этой связи считаем, что одной из приоритетных задач современной школы становится актуализация ресурсов и поиск механизмов преодоления факторов, сдерживающих становление демократизации школы.

Стандартизация школьного образования. Объективная необходимость упорядочения школьной практики, ее систематизации в соответствии с трансформирующимися потребностями общества актуализировала процессы стандартизации школьного образования. Сама возможность стандартизации в исследуемой области исходит из современного понимания образования не только как феномена, направленного на передачу культурного опыта подрастающему поколению, но и как важной экономической отрасли, обеспечивающей воспроизводство трудовых ресурсов [16]. Такая позиция определяет необходимость согласования содержания стандартов и требований его пользователей – государства, общества, семьи и отдельных личностей.

Стандартизация школьного образования ориентирована, прежде всего, на разработку и использование «системы основных параметров, принимаемых в качестве государственных норм, отражающих общественный идеал и учитывающий возможности реальной личности по его достижению» [17, с. 25]. К характерным особенностям стандарта «второго поколения» (ФГОС) исследователи [16; 18] относят следующие.

Во-первых, в ФГОС достаточно четко определены границы ответственности, а соответственно и полномочий. Так, государство ответственно за формирование единого образовательного пространства и за согласование основных требований к результатам образования, регион – за материально-техническое обеспечение, школа – за реализацию образовательных программ.

Во-вторых, ФГОС усиливает развитие вариативности школьного образования, которая в конечном итоге связывается с обеспечением максимально возможной степени индивидуализации. Степень вариативности определяется спектром предоставляемых обучаемым образовательных программ согласно их потребностям и возможностям. При этом реальные возможности школы в плане предоставления вариативных образовательных услуг и разнообразия образовательных траекторий являются одним из важнейших показателей качества образования в школе.

В-третьих, в ФГОС достаточно конкретно представлены требования к структуре, условиям реализации и результатам школьного образования. При этом важным представляется установление соответствия между требованиями к результатам освоения основной образова-

тельной программы и теми ресурсами, которые государство и общество готовы выделять на образование.

В-четвертых, одним из принципиальных нововведений ФГОС является выделение фундаментального ядра общего образования, включающего совокупность наиболее существенных идей науки и культуры и обеспечивающего универсализацию содержания общего образования. Функционал фундаментального ядра определяется как конкретизация таких элементов научного знания, культуры и функциональной грамотности, без освоения или знакомства с которыми уровень общего образования, достигаемый выпускником современной российской школы, не может быть признан достаточным для полноценного образования и последующего личностного развития.

В-пятых, основу достижения требований ФГОС составляет системно-деятельностный подход, обеспечивающий развитие личности обучаемого путем формирования универсальных способов деятельности в контексте учебной и воспитательной среды школы.

В-шестых, положительным моментом ФГОС является представленность воспитания как важнейшего личностного результата школьного образования. Личностные характеристики выпускника современной школы проявляются через уважение своего народа, его культуры и духовных традиций; осознание и принятие ценности человеческой жизни, семьи, гражданского общества, многонационального российского народа, человечества; активное и заинтересованное познание мира, осознание ценности труда, науки и творчества и т.д.

В целом стандартизацию следует рассматривать как механизм управления качеством школьного образования, обладающий открытым общественным и публичным характером.

Индивидуализация школьного образования. В ряде педагогических исследований индивидуализация представлена как совершенно новый подход к образованию, предполагающий изменение позиции ученика из объекта образовательного процесса в его субъект [19; 20]. Основу индивидуализации школьного образования составляет идея организации особого взаимодействия учителя и учащегося, в рамках которого педагогическое влияние строится на основе «изучения сложного внутреннего мира обучаемых, анализа системы сложившихся отношений и тех многообразных условий, в которых происходит формирование личности» [20, с. 247]. Такой подход к организации образовательного взаимодействия обеспечит реализацию принципа соответствия обучения возрастным и индивидуальным особенностям школьников, предполагающего формирование содержания, методов и форм организации деятельности адекватно уровню познавательных возможностей и личностного развития учащихся, а также индивидуальным характеристикам, особенностям темперамента, характера, способностей и т.д.

Характеризуя индивидуализацию школьного образования как сложный и многогранный феномен, следует заметить, что его реализация возможна в рамках четырех магистральных направлений [21]. Согласно первому направлению индивидуализация осуществляется во внеурочных, внешкольных занятиях обучаемых; второе понимание исходит из необходимости организации самостоятельной учебной деятельности школьника вне учебного коллектива; третий аспект раскрывается через выбор учащимся спектра учебных дисциплин в рамках регионального и школьного компонентов учебных планов образовательной организации в условиях традиционной классно-урочной системы; четвертое направление предлагает реализацию индивидуальных образовательных траекторий обучаемых, интегрируя тем самым образовательное взаимодействие учителей и учащихся на учебных занятиях и во внеурочной деятельности.

Индивидуализация образовательного процесса характеризуется определенными чертами, которые нуж-

но учитывать в реальной практике обучения [22]. В-первых, начальная стадия индивидуализации предполагает аккумуляцию опыта действий учащегося путем его включения в широкую систему различных взаимосвязей и взаимоотношений участников образовательного процесса. Результатом этого является познание школьником самого себя через парадигму ценностей и опыта образования. Во-вторых, внутренняя составляющая индивидуализации, обусловленная целостным характером индивидуального бытия и проявляющаяся в способности сосредоточить собственные силы на единой цели, определяет ее целевые ориентиры. В-третьих, становление индивидуальности как результирующего фактора индивидуализации происходит за счет овладения школьником самостоятельностью и автономностью, что в свою очередь, обеспечивает возможность саморегуляции собственной учебной деятельности. Из этого следует, что важным условием индивидуализации школьного образования является наличие у субъектов мотивации, способности к самоанализу и рефлексии. В-четвертых, индивидуализация есть единство самореализации и самоотдачи. Самореализация представляет собой побуждение человека к наиболее глубокому и полному обнаружению и последующему развитию своих скрытых способностей и возможностей, а самоотдача – стимулирование желания приобрести новые и накопленные ранее знания. В-пятых, само обучение по своей сути является сугубо индивидуальным процессом, что проявляется в осознанной и самостоятельной трансформации обучающимися внешнего опыта деятельности во внутренний.

Вместе с тем, необходимо отметить, что обозначенная тенденция развития школьного образования в контексте классно-урочной системы реализуется относительно, поскольку в реальной образовательной практике учитываются не индивидуальные особенности каждого обучаемого, а их специфика в группе учащихся со сходными особенностями. В этой связи еще одной тенденцией развития современной школы выступает дифференциация образования.

Дифференциация школьного образования. В настоящее время дифференциация образования определяется как один из важнейших путей совершенствования образовательной деятельности школы. В широком контексте дифференциация образования определяется как особая «ориентация системы образования на удовлетворение различных образовательных потребностей» [23, с. 39]. Более конкретное понимание дифференциации связывается с организацией «обучения, в котором осуществляется неодинаковый вариативный подход к отдельным учащимся (индивидуальный подход) или к группам учащихся, выделенным либо по уровням учебной успешности, здоровья, отношения к предмету (уровневая дифференциация), либо по существенным признакам: тип мышления, работоспособность, профессиональная направленность, темперамент, пол и др. (типологическая дифференциация)» [24, с. 60]. Стратегические ориентиры данного направления развития школы определяются с учетом необходимости создания наиболее оптимальных условий вхождения учащихся в современное пространство культуры и обеспечение на этой основе их гармоничного развития.

Дифференциация в образовании и обучении может быть представлена как внешняя, внутренняя и элективная [23, с. 39]. Внешняя дифференциация предполагает открытие классов с углубленным обучением, организацию факультативов и курсов по определенному выбору обучающихся, создание спецшкол и коррекционных классов и т.д. Внутренняя дифференциация ориентирована на создание такой системы образовательного взаимодействия, при которой актуализируются возможности наиболее эффективной и рациональной работы для каждого обучаемого с учётом его индивидуальных и личностных способностей. Элективная дифференциация

обусловлена возможностями выбора учащимися цикла учебных предметов в качестве дополнения к обязательным изучаемым дисциплинам.

Дифференциация школьного образования эффективно может осуществляться только при соблюдении соответствующих условий [25]. В качестве приоритетных следует выделить организационно-управленческие, психолого-дидактические и социально-педагогические условия.

Организационно-управленческие условия включают в себя интенсивные процессы осуществления дифференциации во всех образовательных подсистемах школы, обеспечение и сохранение целостности педагогической системы, отвечающей гуманистической направленности, а также функциональную определенность всех субъектов дифференциации. К психолого-дидактическим условиям следует отнести психолого-педагогическое сопровождение дифференцированного обучения; разработку и использование в образовательном процессе психологических, педагогических и методических механизмов осуществления дифференциации; наличие учебно-методического обеспечения дифференциации и т.д. Социально-педагогические условия отражают особенности взаимосвязи образовательного учреждения и социума. Положительное отношение социума к дифференциации образования гарантирует расширение спектра оказываемых образовательных услуг, развитие культурного уровня школьников, сотрудничество школ с учреждениями высшего профессионального образования и будущими потенциальными работодателями, медицинское сопровождение образовательного процесса, а также равноправную поддержку семей школьников. Представленные условия находятся в тесной взаимосвязи друг с другом и являются фактором эффективности дифференциации школьного образования. Вместе с тем данный перечень условий может и должен дополняться, изменяться и оптимизироваться в зависимости от коррекции целей и задач дифференциации.

В настоящее время дифференциация как тенденция развития школьного образования находит активное воплощение в практике. Вместе с тем ее реализация обозначила достаточно широкое проблемное поле, раскрывающее необходимость создания организационного, психолого-педагогического, методического сопровождения перманентно усложняющейся деятельности школы.

В заключение хотелось бы отметить, что обозначенные направления представляют собой лишь незначительную часть ведущих тенденций развития школьного образования. В частности, в рамках данной статьи не были затронуты процессы гуманитаризации, технологизации, компьютеризации, информатизации и т.д. Очевидным остается только одно: изучение и анализ тенденций развития школьного образования создает основу для поиска эффективных механизмов инновационного развития современной образовательной организации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Султанова Т.А. Развитие школы как инновационный процесс // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. № 3. С. 199-202.
2. Сабуров Х.М. Влияние основных тенденций развития современного образования на формирование личности учащихся // Фундаментальные исследования. 2014. № 3. С. 613-616.
3. Григорьева Е.Я. Современные тенденции развития школьного иноязычного образования // Среднее профессиональное образование. 2014. № 4. С. 59-61.
4. Базарова Е.Г., Базаров А.Ц. Управление инновационным развитием образовательной организации // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. № 1. С. 51-54.
5. Амеханова Н.Э., Матвеева О.В. Гуманизация образовательного процесса // Инновационные педагогические технологии. Казань: Бук, 2015. С. 11-14.
6. Савостьянов А.И. Гуманизация образования: ценности. Педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4(17)

ностные ориентиры // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2010. № 5. С. 7-9.

7. Антипов А.Г. Гуманизация и гуманитаризация образования: состояния и проблемы // Высшее образование в России. 2009. № 6. С. 98-102.

8. Шубович М.М. Гуманизация образования и воспитания как социально-педагогический феномен // Сибирский педагогический журнал. 2009. № 8. С. 96-103.

9. Крылова Н.Б. Демократизация школы // Новые ценности образования: антропологический, деятельностный и культурологический подходы. 2005. № 5. С. 25 - 27.

10. Корнетов Г.Б. Феномен общественно активной школы в контексте развития демократической педагогики. М.: АСОУ, 2009. 264 с.

11. Фруммин И. Демократизация школы как основное направление ее обновления // Инновационное движение в российском школьном образовании / под ред. Днепров Э.Д., Каспржак А.Г., Пинского А. М.: Парсифаль, 1997. С. 97-141.

12. Султанова Т.А. Нормативные детерминанты развития школы как инновационной образовательной системы // Вестник Оренбургского государственного университета. 2014. № 11. С. 208-211.

13. Коваль Н.Н. Системно-деятельностный научно обоснованный подход к управлению школой // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2015. № 2. С. 37-41.

14. Ярыгин О.Н., Коростелев А.А. Системная динамика как основа современной управленческой компетентности // Актуальные проблемы экономики и права. 2014. № 4 (32). С. 196-205.

15. Коростелев А.А. Аналитическая деятельность управления: теоретический аспект // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Экономика и управление. 2012. № 2. С. 35-39.

16. Сапкулова Е.В. О стандартизации системы общего образования // Вестник КемГУ. 2013. № 3. С. 95-99.

17. Наумченко И.Л. Стандартизация образования - процесс творческий // Интеграция образования. 1997. № 1. С. 24-27.

18. Новикова Т.Г. К вопросу об общественной экспертизе новых образовательных стандартов // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2011. № 1. С. 11-13.

19. Кассина Р.А. Индивидуализация как инновационная стратегия модернизации образования старшеклассников в аспекте освоения и перехода на ФГОС второго поколения // Индивидуализация образования в старшей школе: опыт, проблемы, перспективы. Пермь, 2013. С. 6-11.

20. Синельников И.Ю. Индивидуализация как одна из ведущих тенденций модернизации сферы непрерывного образования: возможности и риски // Конференциум АСОУ. 2015. № 2. С. 244-251.

21. Александрова Е. Индивидуализация образования: учиться для себя // Народное образование. 2008. № 7. С. 243-250.

22. Байбородова Л.В. Индивидуализация образовательного процесса в школе. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2011. 281 с.

23. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. М.: Издательский центр «Академия», 2000. 176 с.

24. Педагогический словарь / под ред. Загвязинского В.И., Закировой А.Ф. М.: Издательский центр «Академия», 2008. 352 с.

25. Первозный А.В. Условия эффективности дифференциации современного школьного образования // Знание. Понимание. Умение. 2012. № 1. С. 205-209.

УДК 378.1

ПРОБЛЕМА РАЗРАБОТКИ КОНТРОЛЬНО-ИЗМЕРИТЕЛЬНЫХ МАТЕРИАЛОВ ДЛЯ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

© 2016

Татарничева Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур»
Тольяттинский государственный университет
(445020, Россия, Тольятти, улица Белорусская, 14, e-mail: alyeparusa08@mail.ru)
Рубцова Любовь Варленовна, кандидат педагогических наук, директор
ООО «ЮНИЛИК»

(445040, Россия, Тольятти, проспект Ст. Разина, 29, e-mail: rubtsovaluba@mail.ru)

Аннотация. Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) последнего поколения предъявляет все более высокие требования к уровню овладения иностранными языками. По существующим предложениям министерства образования в перспективе планируется не только ввести ЕГЭ по английскому языку в качестве обязательного итогового экзамена, но и проводить более ранние тестирования по иностранным языкам – по окончании начальной школы. Отсюда потребность в разработке качественных контрольно-измерительных материалов. Основная цель данной статьи – описать процесс разработки и апробации модели контрольно-измерительных материалов для младших школьников. Данную модель можно будет использовать для разработки пакетов контрольно-измерительных материалов, предназначенных для разных целей: для проведения Олимпиад по иностранным языкам среди младших школьников; для оценки качества внеурочной деятельности в школах и в образовательных учреждениях дополнительного образования; для создания итоговых тестов. Авторы рассматривают внеурочную деятельность и её значение в обучении иностранным языкам, анализируют понятие «контрольно-измерительные материалы». Характеризуя основные результаты исследования, авторы описывают существующие контрольно-измерительные материалы для младших школьников, их содержание, принципы и проблемы при их использовании. Далее авторы переходят к описанию собственной модели контрольно-измерительных материалов, предложенных на основании современного ФГОС третьего поколения. Анализ апробации предложенных материалов указывает на то, что данная модель контрольно-измерительных материалов может быть применима в широком диапазоне деятельности: от применения в качестве тренировочной базы при подготовке к итоговому тестированию в 4 классе, в качестве базы для оценки качества обучения иностранным языкам в образовательных учреждениях дополнительного образования (лингвистических центрах) до использования материалов, разработанных на основе этой модели, для проведения Олимпиад по иностранным языкам среди младших школьников как одного из наиболее эффективных инструментов внеурочной деятельности.

Ключевые слова: внеурочная деятельность; дополнительное образование по иностранному языку; контрольно-измерительные материалы; Олимпиада по английскому языку; качество обучения младших школьников.

PROBLEMS OF DEVELOPMENT OF TEST MATERIALS IN ENGLISH FOR QUALITY ASSESSMENT OF EXTRACURRICULAR ACTIVITY OF PRIMARY SCHOOL LEARNERS

© 2016

Tatarnitseva Svetlana Nikolayevna, candidate of pedagogical sciences, associate professor, associate professor for the department of «Theory and methods of teaching of foreign languages and culture»
Togliatti State University

(445020, Russia, Togliatti, street Belorusskaya, 14, e-mail: alyeparusa08@mail.ru)

Rubtsova Lyubov Varlenovna, candidate of pedagogical sciences, director
ООО «UNILIK (Ltd.)

(445040, Russia, Togliatti, prospect Stepana Razina, 29, e-mail: rubtsovaluba@mail.ru)

Abstract. The Federal State Educational Standard (FGOS) of the latest generation is making increasingly high demands on the level of mastery of foreign languages. According to the existing proposals of the Ministry of Education it's planned to not only enter the exam in the English language as a compulsory final state exam, but also to carry out the earlier tests in foreign languages - at the end of primary school. Hence the need for the development of quality test materials is essential. The main purpose of this article is to describe the process of developing and approbation of a model of test materials for primary school children. This model can be used to develop a package of test materials intended for different purposes: for the competition in foreign languages among younger students; to assess the quality of extracurricular activities in schools and institutions of additional education; to create a final primary school test in English. The authors consider extracurricular activities and its importance in the teaching of foreign languages, analyze the concept of "measurement and control materials". In describing the main results of the study, the authors describe the existing measurement and control materials for younger students, the content, principles and problems in their use. Next, the authors go on to describe their own model of test materials proposed on the basis of modern FGOS of third generation. Analysis of proposed testing materials indicates that this model can be applied in a wide range of activities: as a training base in preparation for the final testing in the 4th grade; as a basis for assessing the quality of foreign language teaching in the additional educational institutions (language centers); for developing materials based on this model for the competition in foreign languages among the younger students as one of the most effective tools for extracurricular activities.

Keywords: extracurricular activities; additional education in a foreign language; measurement and control materials; Olympiad in English language; the quality of teaching younger students.

Серьезно возросший интерес к изучению иностранных языков в обществе ведет к необходимости более раннего качественного обучения языку и к более пристальной оценке качества этого обучения. Внедрение обучения иностранному языку как обязательному предмету со 2-го класса обеспечивает достаточную эффективность его усвоения. ФГОС начального общего образования (ФГОС НОО), принятый в 2009 г., в том числе в его последней редакции, описывает общие требования к уровню овладения иностранным языком, что обеспечи-

вает единообразие учебных планов, программ и требований к уровню овладения дисциплиной. Деятельностный характер данного стандарта ставит основной целью развитие личности, что достигается через реализацию личностных, метапредметных и предметных результатов. Это предполагает, с одной стороны, воспитание и развитие качеств личности на основе толерантности, диалога культур, и, с другой стороны, - гарантированность достижения планируемых результатов, что создает основу для самостоятельного успешного усвоения обуча-

ющимися новыми знаниями, умениями, компетенциями, видов и способов деятельности [1].

Изучение иностранного языка при этом является обязательным со 2 класса. ФГОС НОО описывает требования к его усвоению следующим образом: 1) приобретение начальных навыков общения на основе своих речевых возможностей и потребностей; освоение правил речевого и неречевого поведения; 2) освоение начальных лингвистических представлений, необходимых для овладения на элементарном уровне устной и письменной речью на иностранном языке, расширение лингвистического кругозора.

Достижение указанных результатов предполагается через разнообразие организационных форм и с учетом индивидуальных особенностей каждого обучающегося (включая одаренных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья), обеспечивающих рост творческого потенциала, познавательных мотивов, обогащение форм взаимодействия со сверстниками и взрослыми в познавательной деятельности [1]. Одной из таких форм является внеурочная деятельность. Её цель – выявление и развитие способностей детей через систему клубов, секций, студий и кружков, организацию социальной практики, в том числе, используя возможности образовательных учреждений дополнительного образования детей, а также работа с одаренными детьми, организация интеллектуальных и творческих соревнований.

Одной из основных проблем современного, в том числе начального, образования является оценка качества обучения в соответствии с требованиями ФГОС. Разработка материалов, которые позволят измерить и оценить не только знания, умения и навыки, но и компетенции, способность решать задачи общения на практике, является сложной методической проблемой. Такие материалы могут продемонстрировать, насколько полноценным и качественным является обучение не только в рамках учебной деятельности, но и в связи с внеурочными компонентами стандарта.

Проблемами разработки контрольно-измерительных материалов (КИМы) по иностранным языкам занимаются целые коллективы ученых под руководством таких методистов как М.В. Вербицкая, Е.Н. Соловова, М.З. Биболетова, О.В. Афанасьева [2; 3; 4]. Однако задача остается актуальной и максимально сложной, так как, во-первых, разрабатываемые материалы должны соответствовать ФГОС; во-вторых, быть адекватными, надежными и валидными; в-третьих, оценивать возможности применения приобретенных навыков на практике. Надо отметить, что КИМы по иностранным языкам, предназначенные для проведения итоговой аттестации в 11 классе, в целом достаточно разработаны и соответствуют обозначенным требованиям. Но подобные материалы для начальной школы только начинают разрабатывать, и данная задача весьма актуальна.

Основная цель данной статьи – показать процедуру разработки КИМ по английскому языку для начальной школы с возможностью применения предлагаемой модели для создания тестов, которые можно было бы применять как для оценки результатов основных образовательных программ (в рамках компоненты внеурочной деятельности), так и для оценки качества обучения по дополнительным программам в младшем школьном возрасте.

Прежде чем переходить к описанию вышеупомянутой модели, необходимо провести анализ понятий сферы ее применения. Внеурочная деятельность, а также дополнительное образование – понятия, хоть и имеющие многочисленные пересечения, но не являющиеся синонимами.

Внеурочная деятельность – понятие в составе современного ФГОС – это образовательная деятельность, осуществляемая в формах, отличных от классно-урочной, и направленная на достижение планируемых результатов освоения программы. Этот вид деятельности использу-

ется для закрепления и практического использования изученного материала [5].

Понятие «внеурочная деятельность» берет свое начало из двух смежных понятий, существовавших в советской педагогике: внеклассной и внешкольной работы. При этом внеклассная работа предусматривала деятельность в школе, но за пределами урока, а внешкольная – занятия в учреждениях дополнительного образования [6].

В настоящее время внеурочная деятельность сочетает в себе учебную (в рамках кружков, клубов) и внеучебную деятельность в рамках реализации основной образовательной программы. При этом внеурочная деятельность не входит в предельную учебную нагрузку, однако по рекомендации главного санитарного врача устанавливается в границах не более 10 часов в неделю [7].

Дополнительное образование (ДО) не является заменой внеурочной деятельности и имеет свои особенности. В частности, оно направлено на всестороннее удовлетворение образовательных потребностей человека и не сопровождается повышением уровня образования, не входит в основную программу, а реализует дополнительные программы, разрабатываемые в самом учреждении. Однако следует заметить, что дополнительные программы по иностранным языкам для младших школьников учитывают требования ФГОС, чтобы обеспечить полноценное формирование навыков и умений на начальном этапе. Поскольку уроков иностранного языка в школе даже в сочетании с внеурочной деятельностью бывает недостаточно для прочного формирования навыков, ДО ставит целью закрепление и совершенствование языковых навыков и умений, расширение возможностей применения их на практике.

Кроме того, внеурочная деятельность и дополнительное образование выполняют важнейшую воспитательную функцию, непосредственно влияя на мотивацию, повышение интереса к изучению иностранного языка, на направленность учащегося на достижение результата [8-11]. Кроме того, эти две сферы объединены и формами организации, предусматривающими клубы, студии, кружки, творческие объединения, а также олимпиады, конференции, диспуты и пр. Следовательно, дополнительное образование не противопоставлено внеурочной деятельности, обе сферы призваны дополнять и стимулировать учебную деятельность.

Оценка качества дополнительного образования также является серьезной проблемой. С одной стороны, у ДО нет четких стандартов. С другой, потребители образовательных услуг, а в случае с младшими школьниками – их законные представители (родители), хотят понимать, насколько предлагаемое обучение эффективно и качественно. Отсюда возникает запрос на разработку модели оценки такого образования.

Одним из способов оценки результатов образования является участие школьников в предметных олимпиадах. Олимпиады позволяют усилить интерес к изучению языка за счет соревновательного характера и возможности продемонстрировать свои достижения, осознать значимость деятельности [12; 13; 14].

Исходя из того, что в младшем школьном возрасте программы дополнительного образования строятся довольно близко к требованиям ФГОС, а также ориентируются на европейскую шкалу оценки уровня владения языком CEFR [15], мы считаем возможным при разработке модели оценки качества ДО проанализировать имеющиеся контрольно-измерительные материалы в сфере основного образования (предназначенные для урочной и внеурочной деятельности).

Младшие школьники овладевают элементарным уровнем языка А1-А2, что предполагает умение понимать реплики и простые тексты на бытовую и общественную тематику; умение рассказывать о себе, своем ближайшем окружении, своей деятельности; умение поддерживать общение, отвечая на реплики собесед-

ника; владение простыми языковыми средствами, умение применять их по назначению в устной и письменной речи [15]. Этот возраст, совпадающий с начальным этапом обучения иностранному языку, характеризуется особым восприятием действительности [16-20], равно как и недостаточным развитием логики, что затрудняет использование традиционных тестовых материалов, а значит выдвигает создание КИМов для младших школьников как особую методическую проблему.

Мы проанализировали КИМы для младших школьников нескольких коллективов, в частности тестовый материал к учебникам под руководством М.З. Биолетовой, О.В. Афанасьевой, кембриджские тесты для младших школьников, а также материалы международной олимпиады British Bulldog и других пособий по внеурочной деятельности [3; 4; 13; 14; 21; 22; 23].

Тестовые материалы, разработанные Г.Г. Кулинич как элемент УМК под руководством М.З. Биолетовой, охватывают весь материал и все ступени, предусмотренные программами. В них предусматривается тестирование лексических и грамматических навыков, чтения и аудирования. Среди представленных заданий – задания на выбор предложенного языкового элемента, на перевод отдельных слов в предложении, на трансформацию синтаксической структуры, на выбор лишнего слова и т.д. [3]. Диагностические работы, являющиеся дополнением к УМК О.В. Афанасьевой, предлагают более широкий спектр измеряемых навыков и умений, здесь добавляются фонетические навыки, а также письмо, говорение и социокультурные знания. То есть тестирование здесь более комплексное, да и само пособие более красочное, содержит элементы наглядности [4]. Однако к числу проблем можно отнести и то, что и те, и другие КИМы затрагивают содержание конкретного учебника, а значит недостаточно универсальны.

Материалы международного конкурса (Олимпиады) British Bulldog включают в себя задания на аудирование и чтение (ответы на вопросы), социокультурные знания (соотнесение с предложением картинок, ответы на вопросы страноведческой направленности), лексические и грамматические задания. Но необходимо отметить, что задания предназначены для школьников 3-4 класса и все они повышенного уровня сложности, поскольку это конкурс [13].

На наш взгляд, наиболее комплексными и при этом ориентированными на компетентностную модель являются КИМы, предлагаемые Кембриджской системой тестирования. Модель YLE (Young Learners English Test) включает в себя разделы «Слушание», «Чтение и письмо» и «Говорение». В них представлены такие задания, как соотнесение, ответы на вопросы (развернутые и однословные), выбор правильного утверждения [21]. Большинство заданий построено на использовании наглядности (картинок), что крайне важно для младших школьников, поскольку не только делают задание более интересным, но и обеспечивают лучшее понимание в связи со значительным влиянием образного и наглядно-образного мышления. Однако, использование этих материалов в российских образовательных учреждениях не совсем уместно, так как тестовый материал не во всех случаях соответствует программам обучения.

Принимая во внимание указанные факторы при разработке нашей модели КИМов для младших школьников, мы остановились на следующих принципах.

Во-первых, компетентностный подход к оценке [24]. Он предполагает учет языкового уровня и наличие заданий, предлагающих практическое применение языкового материала с решением коммуникативной задачи. Во-вторых, принцип использования наглядности в КИМах для младших школьников. В-третьих, принцип учета последовательности формирования коммуникативных действий.

К. Шаабан отмечает, что при оценке младших школьников следует учитывать 4 стадии развития языка.

Первая стадия может быть «молчаливой» и включать в себя кинестетические элементы (показать, отметить); на второй стадии появляются одно- или двухсловные высказывания – можно предлагать назвать, сгруппировать, выделить лишнее слово. На третьей стадии появляются простые предложения (описать, дать определение, сравнить). И наконец, 4 стадия может предполагать творческие задания, в том числе создание собственных простых текстов [25, с.36].

Так как усвоение языка – процесс очень индивидуальный и сложный, протекает он очень неравномерно у разных детей. Одни дети довольно быстро переходят на более высокие стадии, у других «молчаливый период» может затянуться. Мы считаем, что при разработке КИМов для младших школьников следует включать задания, относящиеся ко всем 4 стадиям, чтобы обеспечить возможность всесторонней оценки, а с другой стороны – чтобы все учащиеся получили возможность попасть в ситуацию успеха, с ощущением, что, по крайней мере, с частью заданий они в состоянии справиться.

Исходя из этих положений, мы разработали свой комплекс КИМов, включающий в себя разделы: 1) лексико-грамматический тест; 2) чтение; 3) аудирование; 4) письмо. Лексико-грамматический тест предлагает обвести слово в соответствии с картинкой, соотнести слова с картинками, дополнить предложение одним словом (используя картинку). Чтение предполагает выбор заголовка и правильных/неправильных утверждений. В аудировании учащиеся слушают небольшие диалоги, последовательно выполняя инструкции из них – соединяют линиями предметы на картинке, отвечают на вопросы, выбирают нужное слово. Наконец, в разделе «Письмо» учащиеся выполняют задания, относящиеся к 3 и 4 стадиям усвоения материала – описывают картинку и составляют рассказ по серии картинок, используя в качестве плана вопросы.

Разработка заданий проводилась в 2 этапа, начиная с апреля 2015 г. Были разработаны два вида заданий для учащихся 3-4 классов и 1-2 классов. Далее было проведено 2 этапа апробации. Первый этап состоялся в июне 2015 года и второй раз в апреле 2016. В апробации приняли участие ученики 1 – 4 классов общеобразовательных учреждений Российской Федерации: на первом этапе - 65 человек из Тольятти, Ульяновска и Санкт-Петербурга (12 учеников – 4 класс, 26 человек – 3 класс, 24 человека – 2 класс, 3 человека – 1 класс); на втором количество участников возросло до 82 человек из Тольятти, Самары, Казани и Санкт-Петербурга (26 учеников – 4 класс, 38 учеников – 3 класс, 17 учеников – 2 класс и 2 человека – 1 класс). Большая часть учащихся была задействована в обоих этапах, чтобы проверить надежность и валидность представленных материалов.

Проверка валидности тестов может осуществляться несколькими способами. Оценка очевидной валидности включает в себя проверку соответствия теста его предназначению. Эта проверка проводилась авторами на основании исследования стандартов и рекомендованных учебных пособий. Оценка содержательной валидности предполагает проверку материалов на наличие в них всех составляющих, необходимых для всестороннего исследования того или иного явления или фактора. Для ее осуществления помимо собственного анализа мы попросили учителей, участвовавших в апробации, оценить достаточность и степень трудности теста. Большинство учителей (80 %) отметили, что задания отвечают программам, охватывают разнообразный материал и разной степени сложности. Однако часть учителей указали на то, что заданий повышенной сложности недостаточно, что необходимо усложнить тексты для чтения, что впоследствии и было сделано.

Надежность теста свидетельствует о точности измерений при условии воспроизводимости результатов, полученных по итогам исследования, а также устойчивости результатов на протяжении определенного периода

времени. Средний уровень выполнения заданий участниками по результатам обоих этапов составил около 60%. При этом максимальное количество баллов в первой апробации набрал 1 участник (1,5 %) и 4 участника на 1 балл меньше (6%). На втором этапе максимальный балл набрали 6 учащихся (7,3 %), что является адекватным показателем, особенно с учетом повторного тестирования.

Анализ допущенных ошибок показал следующее. В первом задании лексико-грамматического раздела ученики столкнулись с трудностью подбора слова *umbrella* к картинке. Во втором задании большое количество участников перепутали значение слов *circle* и *fridge*. Трудным в третьем задании было написание слов *dark* и *school bag*. Уровень владения предложениями места было выше, чем предложениями движения. Задания в разделе «Чтение» не вызвали большого затруднения. Что касается заданий по аудированию, то самым сложным оказалось первое, где учащимся нужно было выполнить большое количество инструкций. Данное задание нуждается в сокращении. Задания в разделе письмо качественно выполнили единицы, что вполне объяснимо, так как эти задания 3 и 4 стадии усвоения языка.

Проверка надежности по показателю альфа Кронбаха показала результат 0,836 ($0,9 < \alpha < 0,8$), что соответствует оценке «хорошо».

Однако, в данные материалы не включены задания по разделу «Говорение», что будет осуществлено в перспективе. Также будет проводиться дальнейшая апробация, дополнение и частичная корректировка материалов.

Таким образом, предлагаемые тестовые материалы доказали свою достаточную надежность и валидность. Из этого следует, что их можно применять для оценки коммуникативной компетенции младших школьников. Данная модель при условии ее соответствующего наполнения может использоваться как для оценки учебной (внеурочной) деятельности по основным образовательным программам, поскольку соответствует ФГОС, так и для оценки качества осуществления дополнительного образования, а также в рамках проведения олимпиад по иностранным языкам для этого возраста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Федеральный государственный стандарт начального общего образования. Утвержден приказом Минобрнауки России от 6 октября 2009 г. № 373; в ред. приказов от 31.12.2015 № 1576, 1577, 1578. // URL: <http://www.edustandart.ru/izmeneniya-fgos-2016/>

2. Вербицкая М.В., Соловова Е.Н., Махмурян К.С. ЕГЭ 2016. Английский язык. Комплекс материалов для подготовки учащихся. М.: Интеллект-центр, 2016. 184 с.

3. Контрольно-измерительные материалы. Английский язык. 4 класс. К учебнику Биболетовой М.З. и др. / Сост. Г.Г. Кулинич. М.: ВАКО, 2014. 80 с.

4. Афанасьева О.В., Михеева И.В., Фроликова Е.Ю. Английский язык. Диагностические работы. 4 кл.: учебно-методическое пособие к учебнику О.В. Афанасьевой, И.В. Михеевой. М.: Дрофа, 2016. 126 с.

5. Разъяснительное письмо о сравнении внеурочной деятельности и дополнительного образования // URL: <http://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/dopolnitelnoe-obrazovanie/metodicheskie-rekomendatsii/raz-yasnitelnoe-pismo-o-sravnenii-vneurochnoj-deyatelnosti-i-dopolnitelnogo-obrazovaniya.html>

6. Пчелинцева Т.С. О внеурочной деятельности в образовательных учреждениях // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2016. №3 (26). С. 53-57

7. Проект постановления Главного государственного санитарного врача Российской Федерации О внесении изменений в санитарно-эпидемиологические правила и нормативы СанПиН 2.4.2.2821-10 «Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения в общеобразовательных учреждениях» // URL: <http://www.edustandart.ru/vneurochnaya-deyatelnost-v-sanpin-2-4-2-2821-10/>

8. Амонашвили Ш.А. Гуманная педагогика. СПб.: Книга по требованию, 2010. 288 с.

9. Артамонова Г.В. Роль мотивации в процессе самостоятельной работы студентов при изучении иностранного языка // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 3 (12). С. 7-9.

10. Harmer J. How to teach English. Edinburgh: Longman. 2001. 198 с.

11. Scrivener J. Learning teaching. 2nd edition. Oxford: MACMILLAN, 2005. 432 с.

12. Попов А.И. Реализация инновационной политики с использованием возможностей олимпиадного движения // Вестник ТГТУ. 2005. Том 11. № 4. С.967-970.

13. Международная игровая конкурс по английскому языку «British Bulldog» // URL: http://runodog.ru/bb/BV_1516/BV_1516_3-4.pdf

14. Зайкова О.А. Увлекательный английский. 3-9 классы: внеклассные мероприятия. Волгоград: Учитель, 2010. 126с.

15. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка / Департамент современных языков Директората по образованию, культуре и спорту Совета Европы; Перевод выполнен на кафедре стилистики английского языка МГЛУ под общ. ред. проф. К. М. Ирисхановой. — М.: Изд-во МГЛУ, 2003. 259 с.

16. Смирнова Е.В. Лингвометодические аспекты формирования вторичной языковой личности в процессе раннего обучения иностранному языку // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2015. № 2 (21). С. 149-152.

17. Смирнова Е.В. Особенности раннего обучения иностранному языку // Карельский научный журнал. 2015. № 3 (12). С. 29-33.

18. Артамонова Г.В. Чтение как важнейшее звено при изучении иностранных языков // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 4. С. 7-12.

19. Смирнова Е.В. Использование средств информационных и коммуникационных мультимедиа-технологий в обучении иностранному языку на ранних этапах возрастного развития // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 2 (11). С. 114-116.

20. Смирнова Е.В. Использование инструментов электронного обучения в преподавании иностранного языка // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 3 (12). С. 33-37.

21. Cambridge English Young Learners. Young Learners English Tests (YLE). Vol.1. Cambridge, 2014. 94 с.

22. Best In English contest // URL: <http://bestinenglish.org/references/>

23. Кулинич Г.Г. Предметные недели и открытые уроки английского языка: 2-4 классы. М.: Вако, 2010. 224с.

24. Бубнова Г.И. Компетентностный подход: методические основы составления контрольно-измерительных материалов // Иностранные языки в школе. 2010. №10. С. 64-68. 2011. №1. С. 62-65.

25. Shaaban K. Assessment of young learners // English teaching forum. Vol. 43. 2005. №1. С. 34-40

УДК 378.147

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

© 2016

Тельтевская Нателла Вахтанговна, доктор педагогических наук, профессор кафедры
управления персоналом и психологии

*Саратовский социально-экономический институт (филиал) РЭУ имени В.Г. Плеханова
(410003, Россия, Саратов, улица Радищева, 89, e-mail: teltevskaia@rambler.ru)*

Аннотация. Цель: теоретическое обоснование педагогических условий эффективной организации самостоятельной работы студентов в соответствии с требованиями ФГОС. Методы: теоретический анализ и синтез научных источников, изучение педагогического опыта преподавателей, позволившее проанализировать состояние проблемы и выявить особенности организации самостоятельной работы студентов с целью повышения её эффективности. Результаты: предложен комплекс педагогических условий, реализация которого позволит на основе учёта личностных и образовательных возможностей студентов формировать готовность к активной самостоятельной работе, создавать предпосылки для их творческой самореализации в профессиональной деятельности. Научная новизна: впервые получил обоснование комплекс педагогических условий, доказана необходимость специально разработанной программы с учетом этапов выполнения заданий для самостоятельной работы и особенностей специализации. Практическая значимость: полученные результаты могут быть использованы в научной и педагогической деятельности с целью повышения качества профессиональной подготовки студентов.

Ключевые слова: самостоятельная работа, педагогические условия, качество профессиональной подготовки, конкурентоспособность.

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF EFFICIENCY DEVELOPING IN INDIVIDUAL WORK OF STUDENTS

© 2016

Teltevskaia Natella Vahtangovna, Doctor of pedagogics, Professor of Management and Psychology Department
*Saratov socio-economic institute (filial branch) of Plekhanov Russian University of Economics
(410003, Russia, Saratov, street Radishcheva, 89, e-mail: teltevskaia@rambler.ru)*

Abstract. Aim: theoretical reasons for using of pedagogical conditions in organizing individual work of students according to the federal state educational standards. Methods: theoretical research of scientific resources and practical experience of university professors, which helped to analyze the problem and point out the peculiarities of individual student work organization to make it more efficient. Results: the necessary set of pedagogical conditions is represented taking in consideration the educational and personal opportunities of students which helps to involve a student into active cognitive and creative work. Scientific novelty: the set of pedagogical conditions is formulated for the first time, the necessity of specially developed program considering stages of individual and special tasks done by students has been proven. Practical value: the results can be used in in scientific and pedagogical work to improve the quality of professional training of students.

Keywords: individual work, pedagogical conditions, quality of professional training, competitiveness

Конкурентоспособность выпускника современного вуза является существенным показателем их профессиональной квалификации и во многом обуславливается его стремлением и готовностью к постоянному пополнению своих знаний. Способность самостоятельно и успешно выполнять производственные функции является важнейшим показателем личности специалиста, который проявляется в мотивировании на постоянное пополнение знаний, в сформированности умений рационально планировать и организовывать свою деятельность. Различные аспекты самостоятельной работы исследовались Н.А. Малиновской, П.И. Пидкасистым, Н.В. Тельтевской, О.Б. Томашевской, З.А. Барышниковой, Н.В. Морозовой, В.А. Одинцовой, М.А. Цываревой, Г.Н. Юшко и другими. Несмотря на множество публикаций, посвящённых самостоятельной работе как одной из форм самообразования студентов, методика её планирования и организации, эффективность инновационных форм недостаточно исследованы в теории профессионального образования, что особенно необходимо в контексте реализации компетентностного подхода.

Понятие «самостоятельная работа» многогранно, оно включает социальный, дидактический, психологический, воспитательный аспекты [1-6]. Задача любого профессионального учебного заведения заключается не только и не столько в передаче студентам определенной суммы знаний, но главное – научить самостоятельно учиться, развивать у будущих специалистов умения применять теоретические положения на практике, сформировать потребность к познанию, способность разбираться в новых научно-технических направлениях, воспитать у них творческое отношение к труду.

Самостоятельная работа является, прежде всего, основным средством реализации социальной задачи, решаемой профессиональной школой, – научить самостоятельно учиться, осуществлять непрерывное образование

в процессе профессиональной деятельности. Её основное назначение заключается, по мнению И.И. Ильёсова, в изменении отношений студентов к учению, влияет на их ценностные установки и способствует преобразованию обучения в самообучение [7].

В дидактическом плане самостоятельная работа имеет двойное назначения, во-первых, является организационной формой обучения, требующей специального времени, места, материального обеспечения, руководства ею и предусматривает различные условия учебной деятельности на плановых занятиях, различных видов практик, подготовку к занятиям и др.; во-вторых, служит методом познания, служащим основой активной и творческой профессиональной деятельности. Исследования в этой области показали, что решение данного вопроса не является однозначным, особенно в контексте реализации компетентностного подхода, что требует привнесения соответствующих изменений в учебном процессе с учётом его многоаспектности.

В психологическом плане самостоятельная работа – это, прежде всего, активная мыслительная деятельность обучающихся, в процессе которой у них развиваются приёмы мышления, вырабатывается индивидуальный стиль умственной деятельности, развивается способность анализировать и синтезировать решаемые учебные задачи, формируются навыки чтения, записи и другие действия. При этом эффективность умственной деятельности во многом зависит от систематизированности знаний.

Воспитательный аспект самостоятельной работы раскрывается в формировании профессионально-личностных качеств будущего специалиста, и, прежде всего, таких, как научное мировоззрение, самостоятельность, организованность, целеустремленность, трудолюбие, инициатива, творчество, готовность к профессиональной деятельности и т.д.

Согласимся с мнением Е.В. Щербаковой о том, что самостоятельность следует также рассматривать как черту характера, играющую существенную роль в структуре личности современного специалиста высшей квалификации [7]. Для оптимизации организации самостоятельной работы следует определить её специфические черты, в частности её содержательную направленность, определяющую какие знания, умения, навыки, мотивы, приёмы учебной деятельности необходимо сформировать. Через использование методов обучения должны проявиться основные характеристики профессиональной деятельности, прививаться необходимые деловые качества. Надлежит не только предусмотреть усиление профессиональной направленности изучаемых дисциплин, но и создания условий для эффективного овладения студентами профессиональными знаниями как на академических занятиях, так и вне их.

Важнейшим фактором, оптимизирующим самостоятельную работу, выступает осознание студентами роли самостоятельности для профессионального становления, устойчивости выбора профессии, понимания её социальной и личностной значимости, обращенности в перспективу своей будущей производственной деятельности. Данный фактор обуславливает видение будущими специалистами скрытых резервов повышения эффективности самообразования, повышения уровня своей профессиональной подготовки, связанной с умениями самостоятельно формулировать цели своей деятельности и выбора ее ориентировочной основы.

Для этого необходимо создавать условия, предполагающие достижение определенного результата [8-0000]. Под педагогическим условием, вслед за Н.М. Борытко, мы понимаем внешнее обстоятельство, сознательно сконструированного педагогом [14]. Учитывалось также мнение В.И. Андреева, полагающего, что педагогические условия есть результат «целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов (приемов), а также организационных форм обучения» [15, с. 124].

К числу наиболее значимых условий относим:

Учет психолого-педагогических и возрастных особенностей студентов. Основной особенностью профессиональной подготовки является то, что студенты, как правило, имеют различные личностные характеристики (например, их отличает образовательный ценз, уровень мотивации на овладение специальностью, ранее сформированные умения, степень готовности к самостоятельной деятельности и др.). Все это существенно усложняет групповое обучение по однотипным программам. С учетом этих специфических особенностей обучающихся еще большее значение приобретает их индивидуальная самостоятельная работа, когда каждый студент организует свою учебную подготовку к занятиям с учетом своих личностных и образовательных возможностей.

Формирование готовности к активной самостоятельной работе является одной из главнейших задач профессионального образования. Понятие «готовность к самостоятельной работе» – довольно широкое и многоплановое. Прежде всего, готовность включает уровень знаний и сформированных навыков по пройденным учебным дисциплинам, а также знаний, полученных ранее. Кроме этого, у каждого студента должны быть достаточно развиты и общеучебные умения (правильно вести конспект, умело пользоваться литературой, находить нужную информацию, рационально планировать свою самостоятельную деятельность, уметь оптимально отбирать необходимые средства обучения и правильно их применять и т.д.). В этой связи очень важно квалифицированно оценивать все без исключения компоненты готовности по различным учебным дисциплинам. Характерными этапами этой оценки являются: начало обучения в учебном заведении, начало изучения группы родственных дисциплин, начало изучения конкретной дисциплины (раздела курса), новый вид учебной дея-

тельности.

Особую сложность представляет определение психологического компонента готовности к самостоятельной работе (установки и мотивы на качественное выполнение заданий, волевые проявления, общий уровень мыслительной деятельности и др.) Сложно отдать предпочтение в процессе оценивания какому-либо ее отдельному структурному элементу. Например, если обучающийся имеет хорошие интеллектуальные способности, но в то же самое время не умеет рационально планировать свое рабочее время, не организован, не проявляет целеустремленности, трудолюбия, инициативы, творческого подхода, то результаты его самостоятельной деятельности могут быть низкими.

В этой связи очень важно квалифицированно оценивать все без исключения компоненты готовности [16-20]. Каждый из них может существенно повлиять на данный показатель.

Степень готовности обучающихся к самостоятельной работе носит вероятностный характер и зависит от подготовленности каждого из них в отдельности. Крайне важно систематически оценивать этот показатель, анализировать полученные результаты и при необходимости своевременно принимать меры по его повышению. Для более объективного оценивания степени готовности студентов к самостоятельной работе целесообразно использовать различные методы: целенаправленное наблюдение, устный опрос, анкетирование, тесты, психологические методики.

Самостоятельная работа сочетает в себе, как правило, репродуктивную и творческую деятельность, совершенствование которой связано с *оптимальным выбором форм и методов работы*. Целесообразно использовать различные формы и виды, благодаря которым должны проявиться основные характеристики профессиональной деятельности, прививаться необходимые деловые качества и готовность к выполнению трудовых функций. Особое значение в организации самостоятельной работы приобретает учебное задание, структура, содержание и характер которого должны способствовать вовлечению обучающихся в поисковую познавательную деятельность, вызывать интерес к работе, развивать творческое мышление.

Задания для самостоятельной могут быть теоретическими и практическими. В соответствии с профилем подготовки задания могут быть теоретически-профессиональными и практически-теоретически-профессиональными и практически-профессиональными. Эффективность самостоятельной работы обеспечивается разработкой и применением комплексных практических заданий, имеющих профессиональную направленность. При этом необходимо определить, какие конкретно профессиональные или учебные навыки и умения необходимо сформировать у студентов в процессе выполнения того или иного задания. Выполнение таких заданий содействует овладению умственными приёмами умственной деятельности (в частности, приёмом широкого переноса) и развитию способности к самостоятельной экстраполяции знаний и умений на новые ситуации; усмотрение проблемы в традиционной ситуации; умение видеть альтернативу решения проблемы; комбинировать ранее известные способы, находить новый способ решения.

Комплексные задания обеспечивают формирование у студентов необходимых профессиональных умений и навыков. Для обеспечения системности в усвоении знаний целесообразно предъявлять последовательно усложняющиеся задания (как внутри одной дисциплины, так и на междисциплинарном уровне). В своей совокупности такие задания образуют целостную систему, структура которой учитывает объективное существование междисциплинарных связей, предполагает выявление общности и различий в самостоятельной работе по изучаемым дисциплинам, что позволяет, с одной стороны, форми-

ровать у студентов необходимые для производственной деятельности практические умения, а с другой стороны, вызывает у них значительный интерес к их выполнению, обеспечивает развитие потребности в творческой самостоятельной работе. Этому будут способствовать задания, направленные на развитие творческого мышления, проявляющегося в умении оригинально отвечать на поставленный вопрос, конкретно формулировать наиболее значимые проблемы и видеть рациональные пути их решения, предлагать наилучшее практическое применение изучаемым теоретическим вопросам и т.п. Поэтому «самостоятельная работа должна способствовать максимальному раскрытию у будущего специалиста его творческого потенциала» [21, 22], в силу чего задания для самостоятельной работы преимущественно должны иметь поисковый, проблемный характер. Вместе с тем, исследования показывают, что многие обучающиеся в условиях интенсивного обучения испытывают недостаток времени при выполнении самостоятельной работы. В результате определенная часть из них выполняет задания поверхностно, приспосабливается к лимиту времени, работает не систематически. Поэтому целесообразно регламентировать объем выдаваемых студентам заданий в соответствии с реальным бюджетом времени, отводимому на самостоятельную работу.

Целенаправленное педагогическое руководство самостоятельной работой имеет особое значение и заключается в умениях преподавателей ставить конкретные задачи обучающимся по выполнению различных её видов, давать сведения об объёме, сроках выполнения, оказывать помощь в планировании и овладению методикой самостоятельной работы, способствовать её выполнению при минимальных затратах, побуждать их к самоанализу и взаимопомощи. Значимым моментом является межличностное взаимодействие, благодаря которому «творческий потенциал субъектов образовательного процесса реализуются наиболее полно и достигает качественно нового уровня развития и содействует созданию предпосылок для творческой самореализации в профессиональной деятельности» [23]. Такое сотрудничество обеспечивается такой организацией учебного процесса, способствующей тому, что студент не только усваивает знания и способы их получения, но и сам создает новые знания и приобретает новый опыт, что является лично значимым и действенным источником развития творческих способностей. Сами преподаватели при этом должны быть творческими личностями. От способности преподавательского состава организовать самостоятельную учебную работу студентов, обучать их рациональным приемам, планированию своей учебной деятельности, осуществлять самоконтроль выполненных заданий – в значительной степени зависит эффективность обучения. Основной формой вооружения обучающихся научной методикой самостоятельной работы является плановые занятия. Уже на самых первых занятиях нужно знакомить студентов с особенностями самостоятельной работы по данной учебной дисциплине, со структурой и спецификой учебных заданий и методикой их выполнения, давать рекомендации по планированию учебной работы. На академических занятиях необходимо обращать постоянное внимание на умение правильно конспектировать, давать рекомендации по работе с учебниками, справочниками и т.п. На практических и лабораторных занятиях, во время консультаций и при выполнении различного рода упражнений целесообразно проверять обученность студентов рациональными методами и приемам самостоятельной работы.

Для целенаправленного и эффективного руководства этим процессом необходимо определить, какие конкретно профессиональные или учебные навыки и умения необходимо сформировать у обучающихся в процессе выполнения того или иного задания. Поэтому необходимо готовить студентов к этой работе по специально разработанной программе с учетом этапов обучения и

особенностей специализации. Опыт разработки и применения таких программ показывает, что ее желательнее представить в виде матрицы–системы заданий различного уровня (локальные, частносистемные, внутридисциплинарные, междисциплинарные).

Качество выполнения самостоятельной работы существенным образом зависит от ее планирования, которое предусматривает: а) определение оптимального объема времени по различным учебным курсам, темам и занятиям; б) оптимизацию составления расписания занятий, экзаменов и зачетов с учетом реального бюджета времени на самостоятельную работу; в) планирование самими студентами своей самостоятельной работы. Наиболее сложным вопросом планирования является определение оптимальных затрат времени. Как показали исследования, целесообразно проводить по следующей методике: определение тематики и характера самостоятельной работы по каждому учебному курсу; определение фактических затрат времени обучающимися; изучение реального времени, затрачиваемого в среднем по различным учебным курсам на самостоятельную работу в целом и по отдельным ее видам (работа с учебником, конспектирование, вычерчивание схем и т.д.). В связи с этим целесообразно регламентировать объем заданий в соответствии с реальным бюджетом времени, отводимому на самостоятельную работу.

Следовательно, планирование является важным элементом педагогического руководства. Оптимизация такого планирования позволяет улучшить условия проведения самостоятельной работы, повысить ее общую организацию, создать предпосылки для повышения качества и интенсивности подготовки специалистов. Механизм самостоятельной работы заключается в наличии у студента целевой установки на выполнение учебного задания, мотивации деятельности, применении различных учебных умений и навыков для реализации на практике своих умственных (физических) способностей. Надлежит предусмотреть поэтапность выполнения самостоятельной работы.

На подготовительном этапе решаются задачи учебно-методического и материально-технического плана (обеспечения учебной литературой, методическими рекомендациями, техническими средствами, наглядными пособиями и т.д.), успешное решение которых в значительной степени зависит от умелого руководства самостоятельной работой и организованности самих студентов, получении ими консультативной помощи, необходимой и дополнительной информации, выбора средств и т.п., благодаря чему студент, как обоснованно подмечает И. Ковалевский, «может выстраивать индивидуальную траекторию самообучения» [23].

Второй этап, связанный с непосредственным выполнением учебного задания, характеризуется готовностью студентов к выполнению задания. Принято выделять следующие уровни готовности: теоретический (владение необходимыми знаниями) и практический (сформированность умений самостоятельной работы); психологический (установки, мотивы, эмоционально-волевые проявления, психические состояния и др.); организационный (обеспечение, планирование и т.д.). Особая роль в достижении требуемой готовности принадлежит умениям и навыкам, которые служат своеобразным «инструментом», от искусства владения которым во многом зависит успех в учебной деятельности.

Третий (завершающий) этап самостоятельной работы – этап рефлексии, в процессе которого студенты анализируют и оценивают, насколько глубоко и всесторонне выполнены задания, какие встретили затруднения, сколько им было затрачено при этом продуктивного времени.

Таким образом, самостоятельная работа является неотъемлемой составной частью учебного процесса, его основой. Реализация названных педагогических условий позволяет повысить эффективность самостоятельной

работы, создать предпосылки для обеспечения подготовки конкурентоспособных специалистов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Любушкина Л.А. Организация самостоятельной работы студентов по дисциплинам психологического цикла // Поволжский педагогический вестник. 2014. № 4 (5). С. 62-64.
2. Третьякова Е.М. Пути повышения эффективности творческой самостоятельной работы студентов // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4. С. 111-113.
3. Руднева И.С. К истокам организации самостоятельной работы студентов гуманитарных специальностей во Франции // Карельский научный журнал. 2013. № 4. С. 37-39.
4. Пустовалова Н.И., Лазаренко Д.В., Пустовалова В.Г. Организация самостоятельной работы студентов на основе электронных учебно-методических комплексов // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. № 2 (13). С. 87-90.
5. Железнякова Г.А. Особенности самостоятельной работы студентов при обучении иностранным языкам в неязыковом вузе // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 3 (12). С. 41-44.
6. Сычёва М.В. Особенности организации самостоятельной познавательной деятельности студентов в учебной аудитории и вне вуза // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 3. № 6 (28). С. 140-144.
7. Щербакова Е.В. Особенности организации самостоятельной работы студентов по педагогическим дисциплинам // Актуальные вопросы современной психологии: материалы междунар. науч. конф. (г. Челябинск, март 2011 г.). – Челябинск: Два комсомольца, 2011. – С. 139-141.
8. Набатова Л.Б., Мазилина Н.А. Педагогические условия формирования методической компетентности педагога профессиональной школы в условиях внедрения ФГОС // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 2. № 6 (28). С. 133-138.
9. Ярыгина Н.А., Залалетдинов А.Р. Психолого-педагогические условия формирования исследовательской компетенции в вузе как фундаментальная основа повышения качества образования магистров // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 4 (13). С. 124-126.
10. Кондаурова И.К. Перспективы организации профессиональной подготовки будущих учителей // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2015. № 3 (12). С. 25-27.
11. Шамина Н.П. Анализ психолого-педагогических условий развития профессиональной компетентности будущих педагогов в современных исследованиях // Самарский научный вестник. 2014. № 2 (7). С. 132-135.
12. Ярыгина Н.А. Применение инновационных технологий обучения экономических дисциплин в вузе // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2012. № 1. С. 82-84.
13. Голохвастова Е.Ю., Коростелев А.А. Педагогические условия формирования общих компетенций у студентов-экологов // Карельский научный журнал. 2014. № 3. С. 26-29.
14. Борытко Н.М. В пространстве воспитательной деятельности. – Волгоград: Перемена, 2001. – 181 с.
15. Андреев В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. 2-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
16. Панченко О.В. Сущность понятия «готовность» и уровни готовности учителя к инновационно-маркетинговой деятельности // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2012. № 1. С. 48-50.
17. Карташова Л.А. Обучение информационным технологиям будущих филологов: стремимся к формированию готовности или компетентности? // Вестник АНИ: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4(17)
18. Мельник А.А. Определение критериев готовности будущего учителя физической культуры к внеклассной работе // Карельский научный журнал. 2015. № 1 (10). С. 53-56.
19. Злоцкая Е.М., Ясаревская О.Н. Методологические подходы к процессу формирования готовности к профессионально-ориентированному иноязычному общению // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2012. № 4 (08). С. 80-86.
20. Панченко О.В. Формирование условий готовности учителя к самообразованию и осуществлению инновационно-маркетинговой деятельности в общеобразовательной школе // Балтийский гуманитарный журнал. 2012. № 1. С. 23-24.
21. Тельтевская Н.В. Оптимизация самостоятельной работы студентов с позиций компетентного подхода // Известия Саратовского государственного университета. Новая Серия. Философия. Психология. Педагогика. – 2013. – № 3. – С. 118-122.
22. Тельтевская Н.В. Значение компетентного подхода в повышении качества профессиональной подготовки студентов // Известия Волгоградского педагогического университета. – 2014. – № 9 (95). – С.130-134
23. Ковалевский И. Организация самостоятельной работы студента // Высшее образование в России. – 2000. – № 1. – С.114-115.

УДК 372.02

УРОКИ-ПРАКТИКУМЫ ПО ФИЗИКЕ (УГЛУБЛЕННЫЙ УРОВЕНЬ) КАК СПОСОБ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

© 2016

Тищенко Людмила Викторовна, соискатель, учитель физики «Лицей №5»
Институт стратегии развития образования Российской академии образования
(105062, Россия, Москва, улица Макаренко, 5/16, e-mail: alis11108@yandex.ru)

Аннотация. Предложен способ организации учебно-исследовательской деятельности старшеклассников на уроках физики (углубленный уровень) при помощи системы уроков–практикумов: лабораторного практикума, практикума исследования физических процессов на основе компьютерного моделирования и практикума по решению задач. Все три вида уроков–практикумов выстроены на основе научного метода познания природы. Уроки объединяет единая структура, схема, учебно-исследовательская деятельность. Основная цель этих уроков – научить школьников ставить цель исследования и достигать её в практической деятельности на основе научного метода познания. Уроки–практикумы по физике имеют особенности, главными из которых являются: самостоятельная постановка обучающимися цели исследования; самостоятельная разработка плана учебно-исследовательской деятельности; выполнение работы без предоставления подробной инструкции. При систематическом проведении уроков–практикумов по физике старшеклассники усваивают учебно-исследовательские умения на уровне практического применения, причём максимальное время урока обучающиеся работают самостоятельно. При этом прямое руководство со стороны учителя уменьшается, учитель является организатором деятельности школьников и консультантом по физическим и техническим вопросам. Организованные таким образом учебные занятия позволяют коллективную учебную деятельность класса сделать индивидуальной учебно-исследовательской деятельностью для каждого ученика, что способствует практическому овладению обучающимися научным методом познания природы как инструментом и учебно-исследовательской деятельности, и деятельности в различных жизненных ситуациях, умений обучающихся.

Ключевые слова: уроки-практикумы по физике; учебно-исследовательская деятельность, научный метод познания.

PRACTICAL LESSONS ON PHYSICS (ADVANCED LEVEL) AS A METHOD OF TEACHING AND RESEARCH TRAINEES

© 2016

Tischenko Ludmila Victorovna, applicant, physics teacher «Lyceum №5»
Institute of Education Development Strategy of the Russian Academy of Education
(105062, Russia, Moscow, Makarenko street, 5/16, e-mail: alis11108@yandex.ru)

Abstract. A method for teaching and research activity of senior pupils at lessons of physics (advanced level) with practical lessons system: laboratory practical, workshop study of physical processes on the basis of computer simulations and workshops on problem solving. All three types of lessons, workshops built on the basis of the scientific method of cognition of nature. Lessons combines unified structure diagram, educational and research activities. The main purpose of these lessons - to teach students to set and achieve the purpose of the study it in practice on the basis of the scientific method. Practical lessons on physics are features, chief among which are: self-staging studying research objectives; independent development plan for teaching and research activities; execution of work without providing detailed instructions. The systematic conduct of practical lessons for high school students learn physics teaching and research skills at the level of practical application, with a maximum time of the lesson students work independently. At the same time the direct guidance of the teacher is reduced, the teacher is the organizer of the activities students and counselor in the physical and technical issues. Organized training sessions thus enable collective learning activities to make individual class teaching and research activities for each student, which contributes to the practical mastery of studying the scientific method of cognition of nature as a tool for teaching and research activities, and activities in a variety of situations, studying skills.

Keywords: lessons, practical lessons on physics teaching and research activity, scientific method of cognition, the practical research of physical processes on the basis of computer simulation and practical work on the solution of tasks.

Введение. Согласно требованиям Федерального государственного образовательного стандарта среднего общего (полного) образования главным результатом современного образования являются не отдельные знания и умения, а способность обучающихся к эффективной и продуктивной деятельности в различных жизненных ситуациях с применением своих знаний и умений. В документе отмечены такие личностные результаты обучения как развитие потребности старшеклассников к саморазвитию, самоопределению, мотивации познавательной деятельности. В перечне требований к метапредметным результатам обучения сделан акцент на умения самостоятельно определять цели, составлять планы, осуществлять, контролировать, корректировать учебную деятельность; умение использовать информационные технологии; владение навыками учебно-исследовательской деятельности. В предметных требованиях по физике (углубленный уровень) предусматривается сформированность умений: исследовать явления; выдвигать гипотезы на основе знания физических закономерностей и законов, проверять их экспериментально, формулируя цель исследования; владеть методами самостоятельного планирования и проведения экспериментов; осознанно решать физические задачи [1].

Изложенные выше позиции свидетельствует о том,

что выпускники классов углубленного уровня изучения физики должны овладеть особым видом творческой деятельности: *учебно-исследовательской.*

Проблема исследования. Учебно-исследовательская деятельность – это форма образовательной деятельности, в процессе которой обучающиеся решают исследовательские задачи с заранее неизвестным решением, направленные на изучение физических явлений, следуя этапам научного метода познания [8]. Учитель выполняет функцию консультанта. Учебно-исследовательская деятельность школьников включает элементы: практическая методика исследования, собственный экспериментальный материал, анализ собственных данных и выводы на его основе [5].

В практическом преподавании физики в современной старшей школе существует ряд *проблем.*

1. Современные школьники не стремятся развивать способности к познавательной самостоятельности. Многие учащиеся, даже имея хорошие предметные результаты по физике, предпочитают работать по известному алгоритму; часто зная приём, не пользуются им без специального требования со стороны учителя; теряются в нестандартных ситуациях. Как верно подметил Д.Б. Эльконин, «можно много знать, но при этом не проявлять никаких творческих способностей, т.е. не уметь са-

мостоятельно разобраться в новом явлении» [24, с. 55].

2. Многие обучающиеся, занимающиеся физикой даже на углубленном уровне, поверхностно понимают законы природы, слабо вникают в сущность физических явлений, не могут решать задачи с развёрнутым ответом, для которых требуется глубокое понимание законов физики. Эту проблему наглядно выявляют результаты ЕГЭ: по физике значимым является диапазон результатов от 61 до 100 баллов, который свидетельствует о наличии у школьников системных знаний, овладении комплексными умениями, способности выполнять творческие задания по физике, демонстрирует готовность выпускников к успешному продолжению образования в организациях ВПО. В 2016 году группа участников экзамена, набравших более 61 балла, составила всего 15,28% от общего числа. А ведь именно такие выпускники востребованы при поступлении в инженерно-физические, технические, военные вузы для получения профессий, необходимых для науки, техники, производства, связи, военного дела [3].

3. Условия жизни в высокотехнологичном обществе оказывают двойное влияние и на сам процесс обучения, и на его результаты: с одной стороны, активизируют и оптимизируют процесс учения, с другой стороны, мешают развитию учебно-исследовательских умений обучающихся.

Остановимся на некоторых проблемах, связанных с использованием в учебном процессе информационных технологий [9-19].

1) школьники в процессе учебной деятельности, например, выполняя домашнее задание, часто находят готовую информацию в интернете, не затрачивая никаких интеллектуальных усилий. При этом подменяют знание – узнаванием, память – подсказкой, мышление – готовым решением, творчество – действием по выученному алгоритму, создание собственного интеллектуального продукта – копированием;

2) обучающиеся видят на уроках и внеурочное время большое количество фото и видеоматериалов, привыкают созерцать видеоряд, не развивают воображение, фантазию, сообразительность, мышление, творческие способности;

3) современные школьники много времени проводят в виртуальном пространстве, в результате чего теряют ощущение реальности. Обучающиеся часто не осознают сущность и последствия различных физических процессов в окружающем мире, не понимают принципов действия современных технических устройств, пренебрегают техникой безопасности при обращении с бытовыми и учебными приборами, при пользовании транспортными средствами;

4) старшеклассники активно используют информационные технологии и на уроках, и внеурочной деятельности, но часто это пассивное применение, в котором школьники являются наблюдателями и пользователями, сами ничего не производящими и не создающими. Очень часто обучающиеся не знают и не владеют большинством возможностей своего технического устройства: компьютера, планшета, калькулятора, телефона и т.д., не используют данное устройство как рабочий инструмент учебной деятельности.

Постановка проблемы. Как организовать процесс обучения физике (углубленный уровень), способствующий развитию потребности старшеклассников к самореализации в творческой деятельности, приобретению важного опыта учебно-исследовательских деятельности, необходимого для дальнейшего профессионального обучения?

Основная часть. В нашей практике преподавание физики в старших классах общеобразовательной школы (углубленный уровень) проводим при помощи системы, состоящей из трёх видов уроков-практикумов: лабораторный практикум, практикум исследования физических процессов на основе компьютерного моделирова-

ния и практикум по решению задач. Все три вида уроков-практикумов выстроены на основе научного метода познания природы. Несмотря на различие уроков с точки зрения методических целей, задач, теоретических и практических предметных знаний и умений школьников и т.д., уроки-практикумы объединяет единая структура, схема, научный метод познания, учебно-исследовательская деятельность [20].

На уроках-практикумах по физике учитель создает ситуацию выбора, предлагая материал по тематике лабораторных работ, варианты объектов для компьютерного моделирования, варианты задач разного уровня сложности. Обучающиеся самостоятельно формулируют цель учебно-исследовательской деятельности, планируют эту деятельность, разрабатывая познавательную задачу по решению поставленной проблемы, решают её путем теоретических рассуждений, создавая теоретические модели, выдвигая учебные гипотезы. Старшеклассники экспериментально проверяют гипотезы, используя лабораторный эксперимент, компьютерное моделирование, решая задачи. Затем формулируют выводы об истинности или ложности гипотезы, дают ответ на познавательную задачу, оценивают результаты на реальность. При систематическом проведении уроков-практикумов по физике старшеклассники усваивают учебно-исследовательские умения на уровне практического применения, при этом прямое руководство со стороны учителя уменьшается, максимальное время обучающиеся работают самостоятельно. Учитель является консультантом, стремясь коллективную учебную деятельность класса сделать индивидуальной учебно-исследовательской деятельностью для каждого ученика [20].

Уроки-практикумы входят в систему уроков, предусмотренных программой для классов с углубленным изучением физики; помогают обучающимся понять взаимосвязь теории и эксперимента в физике; сочетают многообразие практических задач в едином комплексе для достижения старшеклассниками образовательных результатов по физике (углубленный уровень).

Уроки-лабораторные практикумы являются основной, ядром системы уроков, реализующих учебно-исследовательскую деятельность школьников. Они осуществляют главную функцию в обучении физике: ученики на основе научного метода познания самостоятельно исследуют физические явления. Регулярное применение научного метода познания в учебных исследованиях является основой развития учебно-исследовательских умений обучающихся.

Наши уроки-лабораторные практикумы имеют следующие особенности:

- 1) самостоятельная постановка учениками цели работы;
- 2) самостоятельная разработка школьниками плана выполнения работы;
- 3) обязательное наличие «лишних» приборов в комплекте оборудования;
- 4) проведение работы без предоставления старшеклассникам подробной инструкции, что позволяет ученикам иметь свободу действий, предлагать свои разные варианты выполнения работы, уходить от шаблонов и повторов. Это главное отличие от обычного лабораторного практикума позволяет выстроить методику обучения: ставить цель, проектировать способ её достижения и достигать в экспериментальном исследовании, с последующим анализом результатов [21].

При организации проведения уроков-лабораторных практикумов отбираем оборудование из любого доступного комплекта оборудования: наличие в школе «ФГОС-лаборатории» существенно упрощает задачу [4]. Отсутствие самого современного оборудования не является причиной отмены практикума: отбираем оборудование из комплекта «L-микро» или любого другого. В соответствии с принципом оптимального сочетания цифровых, аналоговых и компьютерных средств, обя-

зательно включаем в комплект компьютерные датчики, планшетный компьютер со встроенным регистратором данных, обычный компьютер или ноутбук [6].

Использование компьютерных датчиков вносит ряд *преимуществ* в проведении физического эксперимента: быстрое, с большой точностью, с многократным повторением измерение величин; подключение сразу нескольких датчиков и измерение нескольких параметров одновременно; поступление данных на планшет или ноутбук, на котором установлена измерительная система, автоматически обрабатывающая параметры. Информация о результатах эксперимента выводится на экран в виде таблиц, диаграмм, графических зависимостей. Старшеклассники анализируют полученные числовые данные, рассчитывают необходимые величины, аппроксимируют графические зависимости величин, изменяют масштабы построения графиков, рассматривают отдельные участки. Информацию об эксперименте сохраняют в личной папке, обрабатывают, систематизируют. Экспериментальные данные выводят на печать или интерактивную доску.

Вышеизложенные преимущества автоматизированной обработки данных физического эксперимента являются одновременно и *проблемой* их применения. При использовании датчиков многие операции совершаются автоматически, старшеклассники не отработывают такие важные умения как работа с формулами, построение графиков, оценка погрешностей и др., в большей мере выступают в роли пользователей готовых информационных технологий, а не их разработчиками, что снижает качество образования в физико-математических классах. Поэтому ряд работ на уроках-лабораторных практикумах выполняем при помощи цифровых и аналоговых измерительных приборов. Результаты измерений заносим в таблицы Excel, где старшеклассники с использованием встроенных функций программируют формулы для обработки, получения результатов эксперимента, расчёта погрешностей, строят графические зависимости с учётом погрешностей. Формирование этих умений важно для дальнейшего получения образования в вузах технических и физических специальностей.

На уроках-лабораторных практикумах используем компьютеры как комплексные цифровые приборы, которые в режиме реального времени позволяют измерять напряжение, силу тока, частоту колебаний, время и др., выводить на экран графические зависимости: фазовые соотношения напряжений и силы тока, осциллограммы напряжений на выпрямителе и электромагнитных колебаний звуковой частоты и др., обрабатывать, оформлять, передавать данные. Обучающиеся максимальное время урока работают самостоятельно, используя компьютер как инструмент учебной исследовательской деятельности, проходящей под руководством учителя. Старшеклассники активно используют компьютер не как игрушку или экран, а как средство труда, знания и умения обращения с которым поможет в дальнейшей учебной и трудовой деятельности, в повседневной жизни.

Практическая часть исследования. Рассмотрим пример работы лабораторного практикума 11 класса «Исследование вынужденных электромагнитных колебаний с помощью осциллографа. Выпрямление переменного тока», которая выполняется при изучении темы «Производство, передача, распределение и использование электрической энергии».

Оборудование: компьютер или ноутбук, электронный осциллограф, блок питания с выходами постоянного и переменного тока, ключ, провода, плата для установки диодов, набор полупроводниковых диодов, набор конденсаторов, набор резисторов, катушки индуктивности.

Учитель предлагает тему работы: план выполнения работ размещен в электронном журнале. Перед учениками стоит проблема: что практически делать? Каким теоретическим материалом воспользоваться? Ученики

ставят цель учебно-исследовательской деятельности: исследовать способы и степени выпрямления переменного тока; получить необходимые осциллограммы при помощи USB-осциллографа.

Обучающиеся формулируют познавательную задачу. Например: осциллограммы постоянного тока школьного блока питания показывают пульсирующее напряжение. Задача: 1. Выяснить, в чём причина пульсаций; 2. Исследовать, как сгладить пульсации напряжения; 3. Понять, как собрать выпрямитель переменного тока, как проанализировать его характеристики.

Далее старшеклассники выдвигают учебные гипотезы, например: если включить в цепь переменного тока один полупроводниковый диод, то в течение периода ток потечёт только в одном направлении, произойдет выпрямление тока. Если включить два и более диода, то произойдет максимальное выпрямление тока.

Обучающиеся теоретически разрабатывают идею эксперимента, проектируют установку, планируют действия с ней. В качестве пособия используют учебник физики 11 класса (углубленный уровень) [7]. Результатом этой учебно-исследовательской деятельности являются конкретный план деятельности и электрические схемы, на основе которых проводится лабораторный эксперимент.

Следующим этапом школьники проводят сам лабораторный эксперимент. Например: собирают цепь однополупериодного выпрямления переменного тока. Наблюдают осциллограммы, сохраняют их в специальной папке компьютера, нумеруют, подписывают, классифицируют, сравнивают. Измеряют амплитуды напряжений, оценивают степень пульсации напряжения. Аналогичные действия проводят с цепью двухполупериодного выпрямления переменного тока. Далее подключают поочередно параллельно выходу цепи: конденсатор, меняют ёмкости; катушку, изменяют индуктивности. В результате эксперимента обучающиеся получают осциллограммы выпрямленного и сглаженного напряжения.

Старшеклассники анализируют графические зависимости, устанавливают связи между физическими величинами, оценивают реальность полученных результатов. Делают вывод об истинности, ложности выдвинутых гипотез. Осознают качество собранных ими выпрямителей переменного тока, степень выпрямления тока, роль сглаживающих фильтров.

На зачётном уроке-лабораторном практикуме обучающиеся представляют отчёт о своей учебно-исследовательской деятельности по выпрямлению переменного тока, обсуждают результаты с одноклассниками. Обязательно делают акцент на практическом применении выпрямителей: блоки питания промышленной и бытовой радио- и электроаппаратуры, радиоэлектронной аппаратуры транспортных средств; приводы двигателей транспорта; информационные устройства хранения и передачи данных в области телекоммуникации и связи; медицинское оборудование и др.

Применение современных измерительных систем создаёт на уроках-лабораторных практикумах дидактически активную среду, которая способствует продуктивной познавательной и мыслительной деятельности обучающихся по изучению физических явлений на основе научного метода познания, освоение которого является основным критерием сформированности учебно-исследовательских умений обучающихся.

При организации уроков-практикумов по физике выявили резерв для осуществления учебно-исследовательской деятельности школьников в межпредметных связях с информатикой: *уроки-практикумы исследования физических процессов на основе компьютерного моделирования.* Уроки проводятся за счёт времени, отведённого на изучение информатики, позволяют решать важные методические задачи: знакомить старшеклассников с моделированием как методом познания, повышать инте-

рес к изучению физики и информатики, неформально обучать программированию и практически его применять, развивать умение использовать компьютер как рабочий инструмент учебной исследовательской деятельности.

Изучение физических процессов в компьютерной среде – индивидуальная творческая деятельность, овладение ими новыми типами мышления, возможность создавать свой программный продукт. Неоспоримым преимуществом компьютерных моделей является возможность визуализации физического процесса (в форме траекторий движения, силовых линий, осциллограмм и др.).

Уроки–практикумы исследования физических процессов на основе компьютерного моделирования в классах углубленного изучения физики реализуют важную функцию: учащиеся самостоятельно создают компьютерную модель физического процесса и работают с этой моделью [22].

Особенности уроков–практикумов исследования физических процессов на основе компьютерного моделирования:

- 1) самостоятельная постановка учениками цели исследования;
- 2) применение на практике моделирования как метода научного познания;
- 3) выполнение работ без предоставления инструкций;
- 4) создание компьютерной программы для исследования процесса;
- 5) проведение компьютерного эксперимента с моделью, наблюдение процесса, получение новой информации о физическом процессе.

Рассмотрим пример урока–практикума исследования физических процессов на основе компьютерного моделирования в 11 классе (углубленный уровень) «Исследование моделей: переменный электрический ток; выпрямление переменного тока; ёмкостный фильтр».

Оборудование: компьютер или ноутбук.

Тему работы обучающиеся берут согласно графику работ в электронном журнале класса. Опять стоит проблема: что делать? Каким теоретическим материалом воспользоваться? Старшеклассники ставят цель учебно-исследовательской деятельности: исследовать способы и степени выпрямления переменного тока на компьютерных моделях.

Школьники формулируют познавательную задачу, например: 1. выделить существенные признаки переменного тока, однополупериодного и двухполупериодного выпрямления; 2. исследовать физическую сущность ёмкостного фильтра; 3. построить графические модели выпрямления переменного тока, проанализировать характеристики моделей. Далее старшеклассники выдвигают учебные гипотезы, например: если напряжение в цепи переменного тока изменяется по гармоническому закону, то, используя равенство нулю тока при обратном включении диода и взяв модуль функции напряжения полупериода колебаний, получим графические модели выпрямления переменного тока.

Следующим этапом создают теоретическую модель. Например: напряжение в цепи переменного тока изменяется по гармоническому закону $U = U_m \sin \omega t$. Математическая модель однополупериодного выпрямления тока: половину периода напряжение меняется по закону $U = U_m \sin \omega t$, половину периода $U = 0$. Модель двухполупериодного выпрямления тока: половину периода напряжение меняется по закону $U = U_m \sin \omega t$, половину периода $U = |U_m \sin \omega t|$. Модель ёмкостного фильтра: зависимость убывающего напряжения на конденсаторе от времени, описывается уравнением: $U = U_m e^{-t/RC}$.

Старшеклассники создают графические модели при помощи языка программирования PascalABC или др., программы Excel или др. Ниже представлены графические модели переменного тока, двухполупериодного вы-

прямления тока, модель выпрямленного тока, сглаженного ёмкостным фильтром.

Далее обучающиеся проводят с моделями компьютерный эксперимент, меняя параметры, наблюдая изменения характеров зависимостей. Сравнивают результаты компьютерного и лабораторного экспериментов, делают выводы.

Следует отметить, что уроки–практикумы исследования физических процессов на основе компьютерного моделирования проводим после выполнения реального физического эксперимента. На уроках–лабораторных практикумах старшеклассники создают экспериментальные установки на реальных приборах, а на уроках–практикумах исследования физических процессов на основе компьютерного моделирования функцию экспериментальной установки выполняет отлаженная программа (рисунок 1). Таким образом, устанавливается соответствие между виртуальным и реальным экспериментом. Это соответствие способствует формированию у школьников понимания реальной физической основы любого виртуального процесса, что является основой научного метода познания мира, а, значит, и основой сформированности учебно-исследовательских умений.

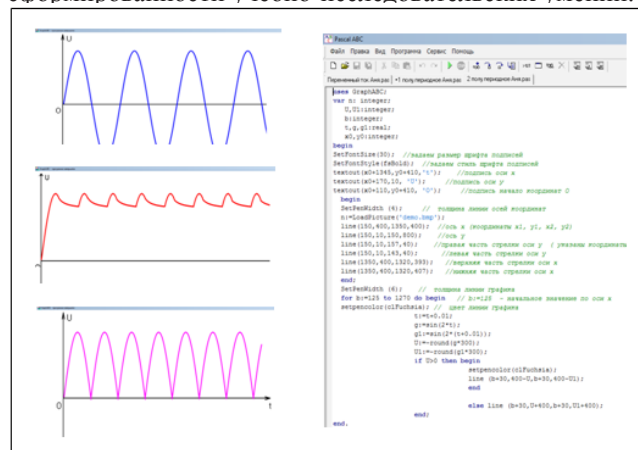


Рисунок 1

На уроках–практикумах исследования физических процессов на основе компьютерного моделирования школьники создают свой собственный программный продукт, моделируя физические процессы, проводя компьютерные эксперименты. Всё это способствует качественному осознанному усвоению физического материала, потому что умение моделировать у учеником определённых сторон действительности и законов их строения, осуществляемое под руководством учителя, является общим принципом усвоения знаний [2].

Уроки–лабораторные практикумы и уроки–практикумы компьютерного моделирования физических процессов, кроме вышеназванных функций, решают ещё одну важную проблему современного обучения: экспериментальные работы являются ядром для решения большого класса задач, в том числе, и для задач ЕГЭ. Самостоятельно исследовав в работе явление, рассчитав необходимые физические величины, построив графические зависимости по результатам лабораторного и компьютерного экспериментов, подготовив и защитив результаты своей работы при отчете учителю, старшеклассники отрабатывают и усваивают данный материал не формально, а осознанно, что позволяет ученикам успешно решать физические задачи. Решение задач отрабатываем на уроках–практикумах по решению задач [20].

Урок–практикум по решению задач реализует важнейшую функцию: применить знания на практике, опираясь на активную мыслительную деятельность ученика. Решение задач – важная процедура получения информации об учебной деятельности ученика, о ее результатах.

Это обратная связь ученик – учитель. Класс представляет собой группу школьников с неоднородным уровнем способностей, мотивов обучения. Используем систему задач разного уровня сложности: базовый, повышенный и высокий.

Уроки–практикумы по решению задач имеют особенности:

- 1) постановка цели деятельности;
- 2) самостоятельный выбор обучающимися уровней сложности заданий;
- 3) самостоятельный переход обучающихся с одного уровня сложности заданий на другой в процессе решения задач.

Уроки–практикумы по решению задач представляют собой цикл уроков: урок–разбор задач учителем, учениками; урок–практикум самостоятельного решения задач школьниками с помощью учителя, учебника; урок–практикум самостоятельного решения задач, контрольная работа.

На уроках–практикумы применяем информационные технологии в разных формах, одна из них: «Активные пособия для интерактивной доски». Созданы пособия по решению графических и рисуночных задач по физике в 10–11 классах: «Силы природы», «Термодинамика», «Постоянный электрический ток», «Геометрическая оптика», «Задачи ОГЭ и ЕГЭ». Каждое из них содержит более 50 различных динамичных задач–рисунков, которые решаются на интерактивной доске или планшете. Решение задач можно увидеть сразу после выполнения задания. Школьник имеет возможность сравнить своё решение с авторским, сделать выводы, исправить ошибки. Причём авторами решений задач и самих пособий являются старшеклассники. Например, пособие «Постоянный электрический ток» охватывает ряд задач на расчет сопротивлений электрических цепей методом эквивалентных схем, задач на расчет параметров цепей при помощи правил Кирхгофа, расчёт цепей, содержащих диоды [23].

Активные пособия представляют собой презентации, созданные в Microsoft Office PowerPoint. Макет каждого слайда содержит рисунки–вопросы, рисунки–подсказки и рисунки–ответы. Следует отметить, что на рисунке–ответе предусмотрено несколько вариантов решений. По предложению старшеклассников введён поэтапный режим открывания подсказок и ответов. «Активные пособия для интерактивной доски» используем для объяснения алгоритмов решения новых типов задач, быстрой проверки задач, в качестве тренажёров. Нужно ли делать свои собственные электронные пособия, когда в интернете можно найти любую информацию? Нужно. Каждый учитель имеет свой банк задач разной сложности, старшеклассники находят и решают свои интересные задачи разного уровня сложности. Эти задачи и задачи ЕГЭ являются основой компьютерных пособий, создание которых активизирует учебно-исследовательскую деятельность школьников, вдохновляет обучающихся на получение собственного информационного продукта, пользоваться которым будут многие ученики, классы.

В.Г.Разумовский обосновал, что построение процесса учения школьников на основе научного метода познания обеспечивает переход от пассивного к активному методу, от репродуктивного к творческому. Творческий метод означает, что в процессе учения школьник должен «переоткрыть уже сделанное в истории науки открытие» [8, с. 6]. Причем неважно, где обучающийся совершит «переоткрытие»: при выполнении лабораторного практикума, или написании программы, или в процессе решения задачи. Главное, что он это делает сам. Ему поможет научный метод познания природы, не «довесок» к предметам, а «практическое руководство к творческому овладению предметами» [8, с.8], физики, в частности.

Заключение. Уроки–практикумы по физике помогают старшеклассникам овладеть научным методом познания мира «в самостоятельной познавательной де-

ятельности» [8, с. 26] «как инструментом для самостоятельных суждений в обучении и жизни» [8], что актуально и для учебно-исследовательской деятельности обучающихся, и для эффективной и продуктивной их деятельности в различных жизненных ситуациях.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования (10-11 кл.) [Электронный ресурс]. – Министерство образования науки Российской... Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/2365>
2. Давыдов В.В., Варданян А.У. Учебная деятельность и моделирование / В.В. Давыдов – Ереван, Луйс, 1982. – 220 с.
3. Демидова М.Ю. Методические рекомендации, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2016 по физике [Электронный ресурс]. / М.Ю. Демидова. Режим доступа: <http://sverh-zadacha.ucoz.ru/ege/2016/fizika.pdf>.
4. Королева Л.Б., Нарыжная Е.А., Никифоров Г.Г. ФГОС-лаборатория: физика в самостоятельных исследованиях // Физика в школе. – 2016. – №1, С. 19–21.
5. Леонтович А.В. В чем отличие исследовательской деятельности от других видов творческой деятельности // Завуч, 2001– №1, С.5–10
6. Мякишев С.А., Никифоров Г.Г., Поваляев О.А. «ФГОС - лаборатория» – фронтальные комплекты нового поколения // Физика. Первое сентября. – 2016. – №1, С. 10–14.
7. Мякишев Г.Я., Синяков А.З. Физика (углубленный уровень). Электродинамика. 10-11 классы / Г. Я. Мякишев. – М.: Дрофа, 2015. – 476 с.
8. Разумовский В. Г., Майер В. В. Физика в школе. Научный метод познания и обучение / В.Г. Разумовский – М.: ВЛАДОС, 2004. – 463 с.
9. Белашов П.Д., Разуваев И.С. Понятие «компьютерные технологии» в рамках информационных технологий в обучении // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 1. № 6 (28). С. 54-60.
10. Гущина О.М. Компетентностный подход в создании информационно-образовательной среды приобретения знаний с использованием электронных ресурсов // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 2 (11). С. 49-52.
11. Кривоногов С.В., Петров В.А. Применение информационных технологий в обучении как средство повышения качества образования // Карельский научный журнал. 2015. № 3 (12). С. 15-19.
12. Митин А.Н. Компетентностный подход в обучении информационным технологиям с использованием электронных образовательных ресурсов // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4. С. 93-96.
13. Бобышев Е.Н. О механизмах реализации стратегии развития информационного общества // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2015. № 1 (10). С. 21-23.
14. Зуева С.В., Кривоногов С.В. Аспекты и перспективы развития современных информационных технологий // Карельский научный журнал. 2015. № 3 (12). С. 10-12.
15. Третьякова Е.М. роль информационных технологий в реформировании образования // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 1 (10). С. 148-149.
16. Смирнова Е.В. Дидактические цели использования средств информационных технологий для развития умений иноязычной деятельности в процессе обучения английскому языку // Карельский научный журнал. 2014. № 4. С. 82-88.
17. Лапинский В.В. Методология проектирования информационной образовательной среды // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. № 2 (13). С. 68-69.
18. Криводонова Ю.Е. психолого-педагогические особенности освоения информационных технологий людей с нарушением зрения в процессе социализации // АНИ: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4(17)

- Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 2. С. 16-18.
19. Ванюхина Н.В. Компьютерные технологии и интернет в современном образовании // Карельский научный журнал. 2015. № 4 (13). С. 5-8.
20. Тищенко, Л.В. Уроки–практикумы по физике в профильной школе. Деятельностный подход // Физика в школе. – 2011. – №6, С. 54–62.
21. Тищенко Л.В. Уроки–практикумы по физике в профильной школе // Учебный физический эксперимент. Современные технологии: 7 – 11 классы: методическое пособие / Под ред. Г.Г. Никифорова – М.: ВЕНТАНА–ГРАФ, 2015. С. 94–105.
22. Тищенко Л.В. Практикум по физике с использованием компьютерного моделирования процессов// Информационные технологии в образовании: Материалы X межд. конф. Часть 4. – М., 2010. – С. 50 – 51.
23. Тищенко Л.В. Активные пособия для интерактивной доски // Первое сентября. – 2009. – №17. С. 10–12.
24. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. – М.: Знание, 1974. – 64 с.

УДК 378 (520)

ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ТЕХНИКИ И ТЕХНОЛОГИЙ В ЯПОНИИ

© 2016

Топоркова Ольга Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой «Иностранные языки»

*Волгоградский государственный технический университет
(400005, г. Волгоград, пр. Ленина, 28, e-mail: toporkova@vstu.ru)*

Аннотация. В статье рассматриваются особенности профессиональной подготовки специалистов в области техники и технологий в системе высшего технического образования Японии. В результате исследования было выявлено, что ведущими центрами подготовки высококвалифицированных инженерных кадров в Японии являются университеты. Обучение в бакалавриате по техническим направлениям подготовки длится 4 года, в магистратуре – 2 года, в докторантуре – 3 года. Целью обучения в университетах Японии остается передача студентам и усвоение ими определенной системы знаний, чему способствует традиционное содержание образования, не меняющееся на протяжении нескольких десятилетий. Готовностью к профессиональной инженерной деятельности, в полной мере, обладают выпускники магистратуры в области техники и технологий. В то же время обучение в докторантуре продолжают немногие выпускники магистратуры, что объясняется высокой стоимостью обучения, возможностью продолжить исследование на рабочем месте в лучших технических и финансовых условиях, а также сложностью устройства на работу по окончании докторантуры вне академической среды. Для поддержки профессионального образования и помощи в его интернационализации был создан Японский Совет по аккредитации инженерного образования (JABEE). Анализ требований, предъявляемых к результатам обучения выпускников бакалавриата в Японии, представленных в разработанных JABEE критериях аккредитации инженерных образовательных программ, свидетельствует о важности формирования у бакалавров в области техники и технологий также и социально-личностных навыков – коммуникативных, умения работать в команде, способности к непрерывному образованию. Важное значение имеют также социальная ответственность инженера и его приверженность инженерной этике.

Ключевые слова: специалист в области техники и технологий, высшее образование, университет, Япония, бакалавр инженерного дела, магистр инженерного дела, требования к результатам обучения, JABEE.

TRAINING OF ENGINEERING SPECIALISTS IN JAPAN

© 2016

Toporkova Olga Viktorovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Head of Foreign Languages Department

*Volgograd State Technical University
(400005, Russia, Volgograd, Lenin Ave., 28, e-mail: toporkova@vstu.ru)*

Abstract. The article deals with the peculiarities of professional training of engineers in the system of higher education in Japan. As a result of the research it was found out that universities are the leading centres for training highly-skilled engineers in Japan. In order to get the Bachelor of Engineering Degree one has to study 4 years, training for a Master's Degree lasts 2 years, study for Ph.D. takes 3 years. The purpose of training in Japanese universities is the transfer of knowledge to students. The content of the curriculum is traditional and has not changed much for years. These are Master graduates who turn out to be fully ready for engineering activity. Only a few Master graduates continue their study to get Ph. D. The main reasons for that are high tuition fees, good possibilities for on-the-job research, and difficulties with the employment outside the academic environment. For the purpose to promote professional education and to support fostering international professionals Japanese Board for Engineering Education (JABEE) was established. The analysis of the requirements to the learning outcomes presented in JABEE Criteria for Accreditation of Engineering Education Programs at Bachelor Level shows that it is important for Bachelors of Engineering to possess not only scientific skills but also soft skills – communication skills, team work, and ability for life-long learning. Social responsibility of an engineer and their commitment to engineering ethics are also very important.

Keywords: specialist in the field of engineering and technologies, higher education, university, Japan, Bachelor of Engineering, Master of Engineering, learning outcomes requirements, JABEE.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Проблемы подготовки высококвалифицированных инженерных кадров для инновационной деятельности обсуждаются сегодня на самом высоком государственном уровне, на законодательном уровне принят ряд решений, направленных на развитие инженерного образования [1, 2]. В настоящее время, когда в российском образовании начаты системные изменения, направленные на обеспечение его соответствия требованиям инновационной экономики и запросам общества [3], обращение к опыту развития систем высшего технического образования в ведущих странах мира представляется своевременным и целесообразным.

В этой связи несомненный интерес представляет анализ опыта Японии, где, с одной стороны, система высшего образования остается одной из самых консервативных в мире, и, в то же время, именно «через реформы образования всегда происходило обновление японского общества» [4, с. 19]. Кроме того, Япония – это страна, известная своими нобелевскими лауреатами в области химии, физики, физиологии и медицины, своими передовыми технологиями и инновациями, высоким уровнем жизни населения. *Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой*

проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы и постановка задания. Отечественными исследователями опубликован ряд работ, посвященных проблемам высшего образования в Японии [4-10 и др.]. Авторы, в частности, изучают историю развития и реформирования высшего образования в Японии (Э.В. Молодякова, А.В. Белов и др.), рассматривают вопросы финансирования университетского образования (А.В. Белов), выявляют тенденции и определяют перспективы развития высшего образования в Японии (В.К. Бушуев, В.О. Тимченко, И.И. Пододименко и др.), рассматривают проблемы управления качеством системы высшего образования Японии (А.В. Гугелев, А.А. Семченко, И.И. Пододименко и др.). Однако целенаправленного исследования современного состояния профессиональной подготовки специалистов в области техники и технологий в системе высшего технического образования в этой стране не проводилось. Вышеизложенное определило цель данной статьи – анализ структуры и содержания профессиональной подготовки студентов в системе высшего технического образования в Японии на современном этапе.

Ведущим методом исследования стал теоретический анализ источников – официальных документов, про-

ектов и отчетов Министерства образования, культуры, спорта, науки и технологий Японии, Японского Совета по аккредитации инженерного образования, материалов официальных сайтов ведущих японских университетов, монографий и научных статей отечественных и зарубежных ученых, посвященных проблемам высшего образования в Японии.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Согласно данным официального сайта Министерства образования, культуры, спорта, науки и технологий Японии техническое образование в этой стране можно получить в профессиональных колледжах, в технологических колледжах, технических институтах и университетах. Обычно для поступления необходимо закончить 12-летнюю программу начальной и средней школы, включающую 9 лет обязательного среднего образования (6 лет начального обучения и 3 класса начальной средней школы) и 3 года обучения в старшей средней школе, хотя для зачисления в технологические колледжи достаточно только обязательного образования. Вместе с тем степени бакалавра, магистра и доктора можно получить только в университете. Диплом технологического колледжа рассматривается как часть высшего образования, которое может быть завершено в университете. Выпускники младших колледжей, получившие ассоциативную степень, также могут продолжить обучение в университете для получения степени бакалавра.

В настоящее время в Японии продолжительность обучения в университетах для получения степени бакалавра инженерного дела составляет 4 года. Анализ учебных планов бакалавриата ряда ведущих технических университетов Японии свидетельствует о том, что в первые два года обучения изучаемые предметы способствуют формированию у студентов фундаментальных знаний, необходимых для инженерной деятельности, в конце второго или на третьем году обучения будущий бакалавр выбирает свою специализацию. Большое внимание уделяется именно теоретической подготовке студентов.

Так, например, в Киотском университете, занимающем 91 место в рейтинге Times Higher Education University Ranking в 2016 г. и 32 место в рейтинге ARWU 2016, студенты выбирают специализацию во втором семестре второго года обучения. В таблице 1 представлен план обучения студентов бакалавриата по направлению «Химические технологии» в этом университете.

Таблица 1 - Учебный план бакалавриата по направлению «Химические технологии» в Киотском университете

Год обучения	Предмет	Зачетные единицы
2 год обучения, 2 семестр	Физическая химия I	2
	Неорганическая химия I	2
	Основы механики жидкостей и газов	2
	Математика для химических технологий I	2
	Компьютерное программирование в химических технологиях	2
	Технология химической реакции I	2
3 год обучения	Явления переноса	2
	Технология разделения жидких фаз	2
	Управление процессом	2
	Физическая химия II	2
	Математика для химических технологий II	2
	Математические методы в химических технологиях	2
	Лаборатория химических технологий	2
	Введение в науку о сохранении окружающей среды	10
	Технология химической реакции II	2
	Технология разделения твердых фаз	2
	Технология тонких частиц	2
	Проектирование технологических систем	2
	Моделирование в химической технологии	2
Биотехнология	2	
Химия и защита окружающей среды	2	
Физическая химия III	2	
Промышленная органическая химия	2	
4 год обучения	Безопасность в химической лаборатории	1
	Проектирование процесса	2
	Инженерная этика	2
	Лидерство в мировой экономике (Углубленный семинар)	2
	Дипломная работа	10

Источник: <http://www.s-ic.t.kyoto-u.ac.jp/pro/en/lecture/class>

Необходимо отметить, что учебные предметы все же, что были в 70-х годах прошлого века. Это подчеркивают и японские педагоги, отмечая, что «содержание АНИ: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4(17)

образования старое и слишком традиционное» [11, p. 1970]. И хотя оно и охватывает основные предметы, «с появлением новых областей научного знания и развитием нефтехимической промышленности, предметы, изучаемые в бакалавриате, должны быть изменены» [Ibid.]. В некоторых университетах в учебных планах отсутствует дипломная работа. Вместо нее студенты должны посещать дополнительные лекции по ряду предметов по специальности. Однако в большинстве японских вузов последний год обучения в бакалавриате посвящен исследовательской работе студентов.

Исследователи также отмечают, что обучение в университетах в Японии имеет целью именно усвоение студентами определенной «системы знаний», в то время как в европейских странах целью обучения является «формирование понимания», поэтому в Европе широко используется производственная преддипломная практика [12, p. 52].

Обучение в магистратуре в Японии длится 2 года. Для получения степени магистра инженерного дела обучающимся необходимо получить 30 зачетных единиц и представить и защитить магистерскую диссертацию. Т.к. курс обучения, проводимый 1,5 часа в неделю в течение двух семестров соответствует 4 кредитам, для получения 30 зачетных единиц за два года магистрам необходимо освоить не менее семи курсов. Будущие магистры, в большинстве университетов должны выбирать предметы, предлагаемые на их факультетах и кафедрах, поэтому обучение в магистратуре в Японии с первого года является узкоспециализированным. Обычно курс обучения для будущих магистров инженерного дела совмещает лекции и работу в лаборатории. Большое внимание уделяется диссертации обучающихся, т.к. при поступлении в докторантуру соискатели сдают вступительный экзамен, который основывается, главным образом, на их магистерской диссертации. Все предметы в магистратуре делятся на обязательные, составляющие основу учебного плана; профилирующие, которые могут быть как предметами по выбору, так и обязательными для изучения; второстепенные предметы, не относящиеся непосредственно к специализации магистранта; исследовательские предметы, к которым относится магистерская диссертация, которая, хотя и является обязательной для получения степени магистра, не ведет к получению зачетных единиц; исследовательская дипломная практика; прочие предметы, одобренные научным руководителем и изучаемые на других факультетах или в других университетах.

Несмотря на то, что, как уже было отмечено, обучение в магистратуре длится 2 года, возможно как увеличение этого срока (но не более, чем до 4 лет) для работы над магистерской диссертацией, так и уменьшение до 1 года для обучающихся, продемонстрировавших выдающиеся результаты.

Обучение в докторантуре в Японии длится 3 года. Обычно для поступления необходимо иметь степень магистра по соответствующей специальности, высокий средний балл в дипломе, хорошую публикационную активность, свидетельствующую о большом исследовательском потенциале соискателя. В некоторых университетах в докторантуру не зачисляются соискатели моложе определенного возраста (например, в университете Токио, где одним из требований к докторантам является возраст не моложе 24 лет). В некоторых университетах могут также потребоваться рекомендации и сдача вступительных экзаменов. После зачисления докторанту назначается научный руководитель, который утверждает тему диссертационного исследования, проводит консультации совместно с назначенными им соруководителями. Для получения степени доктора инженерного дела докторант, в большинстве случаев, должен освоить углубленный курс обучения общей трудоемкостью 10 зачетных единиц по обязательным дисциплинам (4 з.е.) и предметам по выбору (6 и более з.е.), опубликовать не

менее двух статей в рецензируемых журналах, при этом быть первым автором хотя бы в одной из них, подготовить и защитить диссертацию. В каждом университете и на каждом факультете имеются собственные требования к докторантам и проводимому ими исследованию. Вместе с тем основные положения в них совпадают. Для примера приведем требования к докторской диссертации, предъявляемые в докторантуре университета Хоккайдо, входящему в 500 лучших университетов мира согласно рейтингу THE в 2016 г и в 200 лучших университетов согласно рейтингу ARWU 2016, на факультете химических наук и технологий:

1. Общие требования: докторская диссертация должна обладать существенной научной значимостью и продемонстрировать творческий потенциал соискателя; написана соискателем самостоятельно и не нарушать прав других сторон; основываться на исследовании, проведенном согласно Кодексу поведения ученых университета Хоккайдо.

2. Структура диссертации: диссертация должна иметь соответствующее название; методологическую основу, четкие исследовательские задачи; описание методов исследования, соответствующих исследовательским задачам; результаты, представленные надлежащим образом с использованием диаграмм и рисунков; дискуссию, основывающуюся на результатах; выводы, соответствующие задачам исследования; необходимые ссылки и структурированное изложение всего вышеизложенного в главах.

3. Содержание диссертации: необходимо признание научной значимости в исследуемой области знаний на международном уровне; выбор темы исследования и соответствующих методов должен основываться на имеющихся исследованиях, творчески представленных; сбор и обработка данных, соответствующих выбранной теме и методам исследования; содержать объяснение процесса исследования; включать анализ данных и объяснение содержания представленных таблиц и диаграмм; иметь согласованную логическую структуру и содержание; быть выполненной на высоком качественном уровне [13].

Здесь целесообразно заметить, что данные требования, по большей части, совпадают с критериями, которыми должны отвечать диссертации на соискание ученой степени кандидата наук «Положения о присуждении ученых степеней», утвержденного постановлением Правительства Российской Федерации от 24 сентября 2013 г. [14]

Всего в японских университетах по инженерным специальностям в 2012 г. обучалось 390532 студента, что составило 15,2 % от общего числа обучающихся на программах бакалавриата [15]. В то же время количество обучающихся в магистратуре по инженерным специальностям в том же году составило 41,8 % от общего числа магистрантов или 70614 человек [Ibid]. Очевидно, увеличение доли обучающихся в магистратуре свидетельствует о важности продолжения обучения для инженерно-технических кадров в Японии. Это подтверждается и тем фактом, что количество заявлений для поступления в магистратуру по инженерно-техническим направлениям превышает количество мест, выделяемых министерством образования, культуры, спорта, науки и технологий Японии (МEXT), в то время как выделенные министерством места по гуманитарным и социальным наукам остаются незаполненными [16]. В то же время доля инженеров, продолжающих обучение в докторантуре, существенно ниже и составляла в 2012 г. 18,5 % (11500 чел.) от общего числа докторантов в японских университетах [15]. Причины этого японские исследователи видят как в недостаточной финансовой поддержке докторантов, которые вынуждены брать займы на обучение, так и в принятой в Японии практике пожизненного найма, которая подразумевает организацию корпоративного обучения новых работников [11, p.1970].

Таким образом, многие выпускники программ магистратуры в области техники и технологий предпочитают продолжать обучение на рабочем месте и получать в то же время заработную плату вместо оплаты обучения в докторантуре. Кроме того для магистров инженерного дела, работающих в промышленных отраслях, имеется возможность продолжения исследований в более благоприятных условиях, т.к. частные компании, в которых они работают, имеют лучшее оборудование и финансирование по сравнению с университетами [16, p. 310]. Японские университеты пытаются изменить сложившуюся ситуацию, организуя специальные фонды для поддержки докторантов, но средства этих фондов ограничены и не способны привести к кардинальным изменениям [11, p.1970]. Исследователи указывают еще одну возможную причину отсутствия интереса инженеров к обучению в докторантуре – в Японии работодатели, как правило, не заинтересованы в наличии докторской степени у своих работников, считая обладателей такой степени узкими специалистами, неспособными адаптироваться на рабочем месте. Поэтому в большинстве случаев для выпускников докторантуры открытой остается только академическая карьера в университете.

Качество высшего технического образования Японии гарантируется следующими ключевыми элементами системы обеспечения качества высшего образования в этой стране: Стандартами для основания университета – SEU (Standards for Establishing University), Системой одобрения основания вузов – EAS (Establishment-Approval System), системой обеспечения качества и аккредитации – QAAS (Quality Assurance and Accreditation System). [16]. Они составляют Базовую структуру обеспечения качества высшего образования Японии (Quality Assurance Framework of Higher Education in Japan). Кроме того, с 1999 г. качество высшего технического образования также контролируется JABEE – Японским Советом по аккредитации инженерного образования (Japanese Board for Engineering Education). Данный Совет был основан для поддержки профессионального образования и его интернационализации. Аккредитация образовательных программ осуществляется Советом согласно критериям, разработанным в соответствии с положениями следующих соглашений:

- для инженерно-технических программ – Вашингтонского соглашения (Washington Accord), в рамках которого JABEE представляет Японию с 2005 г.;
- для программ в области программирования и вычислительной техники – Сеульского соглашения (Seoul Accord), одним из членом-основателей которого является JABEE;
- для образовательных программ в области архитектуры – Международного Союза архитекторов и строителей ЮНЕСКО [18].

В рамках данной статьи рассмотрим требования к результатам обучения выпускников программ бакалавриата в области техники и технологий, представленные в «Общих критериях Японского Совета по аккредитации инженерного образования» [19]. Согласно указанным требованиям, выпускники программ бакалавриата в области техники и технологий должны: 1) приобретать способность междисциплинарного мышления и знания глобальной перспективы, в том числе знание различных культур и обществ и умение принимать решения, исходя из этих знаний; 2) обладать пониманием влияния, которое оказывает инженерная профессиональная деятельность на общество и окружающую среду, а также профессиональной ответственностью инженеров перед обществом, в том числе понимание влияния технологий в соответствующей инженерной области на общественное благосостояние, безопасность окружающей среды и экоустойчивое развитие, понимание профессиональной этики; 3) обладать знанием математики и естественных наук, необходимых в соответствующей области инженерной деятельности, а также умением их применять;

4) обладать знаниями в области специализации и умением их применять на практике, в том числе, умение использовать вычислительную технику и необходимые программы; 5) приобретать способность проектировать и принимать решения в соответствии с потребностями общества, используя знания различных наук, технологий и информации; 6) обладать сформированными коммуникативными навыками, включая устную и письменную речь, навыками ведения дискуссии, в том числе базовые навыки общения на английском языке; 7) обладать способностью самостоятельного обучения и обучения в течение всей жизни; 8) приобретать способность решать поставленные задачи в условиях заданных ограничений, в том числе временных и денежных; 9) обладать умением работы в команде [Ibid.].

Необходимо отметить, что указанные требования соответствуют нескольким разделам, представленным в Вашингтонском соглашении, но не охватывают их полностью. В них отсутствуют требования к исследовательским навыкам выпускников, использованию современных инструментов, индивидуальной работе, управлению проектами и финансированию [ср. 20]. Следовательно, бакалавры в области техники и технологий в Японии не в полной мере обладают готовностью к инженерной деятельности, что также свидетельствует о важности для выпускников программ бакалавриата японских университетов продолжать обучение в магистратуре.

Выводы исследования. Таким образом, центрами подготовки высококвалифицированных инженерных кадров в Японии являются университеты. В полной мере готовностью к профессиональной инженерной деятельности обладают выпускники магистратуры в области техники и технологий, в то время как обучение в докторантуре продолжают, главным образом, те специалисты, которые собираются работать в академической среде. Целью обучения в университетах Японии остается передача студентам и усвоение ими определенной системы знаний, в отличие от европейских стран, где целью обучения является развитие понимания. В то же время анализ требований, предъявляемых к результатам обучения выпускников бакалавриата в Японии, свидетельствует о необходимости формирования у бакалавров в области техники и технологий также и социально-личностных навыков – коммуникативных, умения работать в команде, способности к непрерывному образованию. Важное значение имеют также социальная ответственность инженера и его приверженность инженерной этике.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Стенографический отчет о заседании Совета при Президенте по науке и образованию 23 июня 2014 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://kremlin.ru/transcripts/45962> (дата обращения 03.03.2015).

2. Министерство образования и науки Российской Федерации. Развитие инженерного образования. Проект. <http://минобрнауки.рф/projects/развитие-инженерного-образования>

3. Министерство экономического развития Российской Федерации. Основные направления деятельности в сферах образования и культуры. <http://economy.gov.ru/minec/activity/sections/ecoSocSphere/department/doc201001121749> (

4. Веревкин Л.П. Система высшего образования в Японии // Царскосельские чтения. 2010. №XIV С.19-25.

5. Белов А.В. Основные направления реформы университетов Японии // Япония. Ежегодник. 2014. №43 С.88-108.

6. Бушуев В.К., Тимченко В.О. Современное состояние системы высшего образования в Японии / Организационные структуры «Экономики знаний». Сб. науч. тр. Центр науч.-информ. исслед. по науке, образованию и технологиям. М., 2010. С. 146-152.

7. Гугелев А.В., Семченко А.А. Управление качеством в системе высшего образования Японии // Информационная безопасность регионов. 2014. № 2. С.

АНИ: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4(17)

65-71.

8. Молодякова Э.В. система образования в Японии и ее перманентное реформирование // Ежегодник Российского образовательного законодательства. 2006. № 1. С.156-187.

9. Петиненко И.А., Ткач А.А. Система образования Японии: что ведет эту страну к успеху? // Вестн. Том. гос. ун-та. Экономика. 2012. №2 (18) С.174-178.

10. Пододименко И.И. Перспективы современных тенденций и приоритетных направлений развития высшего образования в Японии // Вестник ЧГПУ. 2013. №4 С.168-176.

11. Hasebe, S., Ohshima, M., & Mae, K. (2012). Chemical engineering in Japan. *AIChE Journal*, 58(7), 1968-1978. doi:10.1002/aic.13849

12. Sato T. International Cooperative Activities for the Engineering Education between Otto-von-Guericke University Magdeburg, Germany and Niigata University, Japan // Journal of Engineering Education Research. 2010. Vol. 13, No. 5. P. 49-54. Available at: http://www.eeic.or.kr/files/report/KHKOCH_2010_v13n5_49.pdf (Date of Access 14.10.16).

13. Hokkaido University Graduate School of Chemical Sciences and Engineering. Doctoral Dissertation Assessment Criteria. [Electronic Resource]. Available at: http://www.cse.hokudai.ac.jp/english/wp-content/uploads/sites/2/2015/03/AC_e.pdf (Date of Access 14.10.16).

14. Правительство Российской Федерации. Постановление от 24 сентября 2013 г. № 842. О порядке присуждения ученых степеней. [Electronic Resource]. Available at: <http://government.ru/media/files/41d4925efff87b74f22e.pdf> (Date of Access 14.10.16).

15. MEXTa. Statistical Abstract 2012 Edition 1.9 Universities and Junior Colleges [Electronic Resource]. Available at <http://www.mext.go.jp/en/publication/statistics/title02/detail02/1373649.htm> (Date of Access 14.10.16).

16. Clark, Burton R. The Research Foundations of Graduate Education: Germany, Britain, France, United States, Japan University of California Press Books, 1993. https://books.google.ru/books?hl=ru&lr=&id=o_bnKr1RDcgC&oi=fnd&pg=PA299&dq=graduatestudy+in+japan&ots=A47BzPQe1C&sig=KUUbrQvxxv33hs6L-gL7SHqQZdQ&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false (Date of Access 14.10.16)

17. MEXTb Quality Assurance Framework of Higher Education in Japan. [Electronic Resource]. Available at: <http://www.mext.go.jp/en/policy/education/highered/title02/detail02/1373877.htm> (Date of Access 14.10.16).

18. JABEE. Официальный сайт. <http://www.jabee.org/english/>

19. JABEE Criteria Guide for Accreditation of Engineering Education Programs at Bachelor Level in the years 2012-. Available at: http://www.jabee.org/english/evaluation_accreditation/documents/ (Date of Access 14.10.16).

20. Graduate Attributes and Professional Competencies 2013 [Electronic resource]. Available at <http://www.ieagreements.org/IEA-Grad-Attr-Prof-Competencies.pdf> (Date of Access 14.10.16).

УДК 378.14

СУБЪЕКТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ

© 2016

Филатова Елена Витальевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной работы и менеджмента социальной сферы социально-психологического института

Кемеровский государственный университет

(650043, Россия, Кемерово, ул. Красная, 6, e-mail: filatova.fev@yandex.ru)

Аннотация. В педагогической теории наметились теоретические предпосылки для разработки инновационных моделей организации профессиональной подготовки на основе образовательных подходов, обеспечивающих формирование качественных характеристик специалиста, адекватных современным условиям профессиональной деятельности. Цель статьи – обосновать возможность совершенствования профессиональной подготовки на основе субъектно-деятельностного и контекстного подходов. При субъектно-деятельностном подходе усиливается субъектная позиция специалиста, что делает его лично ответственным за уровень своего профессионально-личностного развития. Контекстный подход позволяет моделировать в учебной деятельности студентов реальные производственные ситуации, что способствует преодолению разрыва между профессиональной подготовкой и реальной производственной деятельностью. На основе данных подходов было разработано и реализовано учебно-методическое обеспечение, при составлении которого были учтены особенности профессиональной деятельности специалиста по социальной работе. Учебно-методическое обеспечение включает в себя учебные пособия, руководство для преподавателя, задания, характеристики методов преподавания. Метод анализа конкретных ситуаций – один из вариантов моделирования будущей профессиональной деятельности. Целью «Метода разбора корреспонденции» является развитие навыков системного видения проблемы или ситуации: на основании разрозненной информации, отраженной в разных документах, обучаемые должны составить комплексное представление о ситуации или проблеме. Технологические карты представляют собой структурно-логическую схему практических действий и отражают наиболее важные стороны профессиональной деятельности специалиста по социальной работе. Они содержат как теоретическое описание, так и алгоритм решения социальной проблемы.

Ключевые слова: субъектно-деятельностный подход, контекстный подход, учебно-методическое обеспечение, методы преподавания, учебное пособие, руководство для преподавателей, анализ конкретных ситуаций, метод разбора корреспонденций, карта семьи, технологическая карта, рабочая тетрадь по практике

THE SUBJECT ACTIVITY APPROACH AS THE BASIS FOR THE PROFESSIONAL TRAINING OF SPECIALISTS IN SOCIAL WORK

© 2016

Filatova Elena Vitaljevna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of social work and management of social sphere of social and psychology institute

Kemerovo State University

(650043, Russia, Kemerovo, st. Krasnaya, 6, e-mail: filatova.fev@yandex.ru)

Abstract. In pedagogical theory there are theoretical preconditions for the development of innovative training models based on educational approaches for formation of qualitative characteristics of the specialist, adequate modern conditions of professional activity. The purpose of the article is to justify the improving the professional training on the basis of subject activity and context approaches. The subject activity approach amplifies the professional subject position, it makes him personally responsible for his professional and personal development. Contextual approach allows to simulate in students training activities real production situations and it helps to overcome the difference between training and real work. On the basis of these approaches the educational-methodical support has been developed and implemented. In drawing up the educational-methodical support, the peculiarities of professional activity of a specialist on social work were taken into account. The educational-methodical support includes tutorials, manual for teachers, tasks, characteristics of teaching methods. Case study method is one of the scenarios of future professional activity. The aim of “parsing of correspondence method” is skills development of system vision of a problem or a situation. Technology schemes represent structurally-logical scheme of practical actions and reflect the most important part of professional activity of a specialist on social work. They contain both theoretical description, and an algorithm for solving social problems.

Keywords: subject activity approach, contextual approach, competence approach, educational- methodical support, teaching methods, tutorial, manual for teachers, case studies, parsing of correspondence .method, family portfolio, technological scheme, students workbook

Постановка проблемы в общем виде и её связь с важными научными и практическими задачам. В педагогической теории и практике разработано достаточное количество подходов к организации образовательного процесса, обеспечивающих формирование качественных характеристик специалиста, адекватных современным условиям профессиональной деятельности. В данной статье мы остановимся на субъектно-деятельностном и контекстном подходах.

Субъектно-деятельностный подход позволяет акцентировать важность непрерывного профессионально-личностного развития, формировать профессиональную компетентность специалистов в соответствии с профессиональными назначениями за счет накопления при переходе на следующий образовательный уровень качеств, умений, навыков, соответствующих профессиональным стандартам, что приводит к качественным изменениям в их развитии [1-15].

Интенсивно используемый в последнее время контекстный подход существенно меняет акценты в

сфере профессиональной подготовки специалистов. Контекстный подход в системе профессионального образования способствует профессиональной и социальной подготовке специалистов, т. к. предполагает реализацию процесса обучения в контексте будущей профессиональной деятельности.

Для нашего исследования интересными и многообещающими оказались идеи контекстного обучения. Во многих исследованиях авторы [16] ссылаются на успешные результаты контекстного обучения, под которым понимается тип обучения, «в котором с помощью всей системы дидактических форм, методов и средств моделируется предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности специалиста, а усвоение им абстрактных знаний наложено на канву этой деятельности». Основной идеей контекстного обучения является моделирование в формах учебной деятельности студентов реальных производственных связей и отношений, что позволяет преодолеть разрыв между профессиональной подготовкой и реальной производственной

деятельностью.

Формирование целей статьи (постановка задания).

Целью статьи является обоснование возможности совершенствования профессиональной подготовки на основе субъектно-деятельностного и контекстного подходов и характеристика учебно-методического обеспечения профессиональной подготовки специалистов по социальной работе. Следуя положениям данных подходов, нами было разработано и реализовано учебно-методическое обеспечение, включающее учебно-методические пособия, задания, способствующие формированию у будущих специалистов по социальной работе общекультурных и профессиональных компетенций. При составлении учебно-методического обеспечения нами были учтены особенности профессиональной деятельности специалиста по социальной работе (оказание помощи пожилым людям, технологии социальной работы по месту жительства, защиты прав детей – сирот и детей, оставшихся без попечения родителей), а предлагаемые задания взяты непосредственно из практики специалиста. Тем самым следует говорить не только о прикладном характере разработанных учебно-методических пособий, практических и творческих заданий, т.е. возможности у студентов применить полученные знания и формирования у них профессиональных умений и навыков, но и о моделировании их будущей профессиональной деятельности.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Основные положения данного подхода дали нам возможность организовывать учебный процесс с учетом профессиональной направленности обучения, а также с ориентацией на личность обучаемого, его интересы, склонности и способности. Анализ конкретных ситуаций (case studies), один из вариантов моделирования будущей профессиональной деятельности, входит в состав учебно-методического обеспечения. Ситуация - это совокупность фактов и данных, определяющих то или иное явление. В этом качестве любая характерная ситуация из области управления может служить объектом для анализа и обучения. Возможен случай, когда ситуация, кроме материала для анализа, содержит и проблемы, требующие решения. Этому методу присущи следующие основные признаки:

- наличие конкретной ситуации для заданного момента времени;
- разработка соревнующимися группами или отдельными лицами вариантов решения ситуации;
- испытание разработанных вариантов разрешения ситуаций с возможным предварительным рецензированием, публичная защита их и т. д.;
- подведение итогов и оценка результатов преподавателем, ведущим занятие. Анализ и разрешение ситуации осуществляется методом разбора.

Перечисленные признаки метода конкретных ситуаций определяют область его эффективного применения [17-19]. Очевидно, наиболее целесообразен он в тех случаях, когда рассматривается отдельная организационная, экономическая или управленческая задача, как правило, в статике. Возможные варианты решения могут быть количественно или экспертно оценены, что позволяет, в конечном счете, принять наиболее целесообразные из них. Как правило, лучший вариант не представляет собой заранее установленного верного однозначного решения, а формируется руководителем с учетом материалов, предложенных участниками занятия. К достоинствам данного метода можно отнести возможность активного участия студентов в принятии решения, открыто высказывать свое мнение о тех или иных способах решения разного рода проблем, об эффективных приемах поведения в моделируемых ситуациях, развитие аналитического мышления, умений устанавливать деловые и профессиональные контакты, принимать коллективные решения, устранять конфликты,

что будет способствовать формированию компетенций будущего специалиста [20].

Принимая во внимание идеи контекстного обучения, о том, что организация учебного процесса должна обеспечить переход учащегося из позиции студента в позицию специалиста, а затем «трансформацию учебной деятельности в профессиональную», нами разработаны рекомендации к проведению занятий, выполнение которых способствует формированию основных компетенций будущего специалиста по социальной работе.

Так, например, при рассмотрении темы «Социальные проблемы современной семьи» в рамках курса «Теория социальной работы» студенты составляют Карту семьи, которая представляет собой описание конкретной семьи по определенным пунктам. Составление Карты семьи необходимо специалисту по социальной работе при формировании банка данных о семьях. На основании полученных данных специалист осуществляет патронаж семей «групп риска». При выполнении практической работы студенты знакомятся с основными понятиями темы («семья», «функции семьи», «структура семьи» (семейными подструктурами)) с особенностями внутри и вне семейного взаимодействия. Кроме теоретических основ, студенты получают практические навыки проведения исследования, описания объекта социальной работы, анализа полученной информации, т.е. выявление особенностей, проблем семьи и причин, ставшие источником психологических либо социальных проблем семьи, тем самым, формируя профессиональные компетенции профессиональной компетентности будущего специалиста

«Метод разбора корреспонденции» и анализ конкретного случая применяется нами при изучении такой дисциплины, как «Правовое обеспечение социальной работы», цель которой - освоение основных теоретических знаний по правовым аспектам в социальной работе и изучении современного законодательства различного уровня в социальном обеспечении. Умения анализировать нормативные акты, соотносить нормы различных правовых источников формируются при решении практических и теоретических задач. Целью «Метода разбора корреспонденции» является развитие навыков системного видения проблемы или ситуации: на основных разрозненной информации, отраженной в разных документах, обучаемые должны составить комплексное представление о ситуации или проблеме. Обучающимся предлагаются ситуации, в которых существует вероятность нарушения закона. Упражнение не предусматривает проверку знания закона. Студентам предлагается подумать, насколько они уверены в том, нарушен закон или нет, и рассмотреть их собственное отношение к закону. Говоря о правовой осведомленности, предполагается, что, во-первых, невозможно знать в подробностях все законы, имеющие значение для социальной работы, и, во-вторых, студенты должны осознавать, что они знают и чего не знают. Данное занятие направлено на прояснение сущности законов и юридических процессов. Содержание данного метода заключается в следующем: чтобы начать обсуждение сначала рассматривается какой-либо конкретный случай, затем анализируются вопросы, которые возникают в процессе обсуждения. Решая предложенные задачи, студенты получают основы правового обеспечения социальной работы, у них формируются умения анализа и оценки конкретной жизненной ситуации, логически верно, аргументировано построить свою речь для обоснованного ответа.

Цель учебной дисциплины «Технология социальной работы» состоит в том, чтобы дать студентам целостное представление о содержании социальной работы, ее основных направлениях, инструментарии, технологии и организации; сформировать умения и навыки организации и управления технологическими процессами. Один из разделов курса посвящен изучению частных технологий социальной работы с различными категориями

населения: семьями, детьми и подростками, детьми сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей, пожилыми людьми, инвалидами, безработными, бездомными и другими группами населения. Семинарские занятия построены таким образом, что формирование аналитических и конструктивных умений происходит благодаря выполнению студентами практических заданий, в процессе решений которых студенты анализируют предложенные ситуации, формулируют основные задачи, которые стоят перед социальным работником в том или ином случае и должны найти способ ее решения.

Так, например, студентам предлагается следующее задание. Опираясь на схему составляющих технологии социальной работы: целеполагание, поиск информации, сбор и анализ информации, выбор возможных вариантов действий на основании оценки ресурсов и ограничений, оценка результатов помощи и т.д., предлагается разработать частные схемы работы с различными категориями населения, являющиеся клиентами учреждений системы социальной защиты населения:

- 1) пожилыми людьми, посещающими дневное отделение Центра социального обслуживания населения;
- 2) пожилыми людьми, проживающими в специализированных интернатах для престарелых;
- 3) детей-инвалидов, проживающих в семьях;
- 4) инвалидов, проживающих в специализированных интернатах;
- 5) «трудными» детьми, посещающими Центр социальной реабилитации;
- 6) лицами, не имеющими работы (безработными специалистами и лицами без специального образования);
- 7) семьями «группы риска», входящими в клиентуру Центра помощи семье и детям;
- 8) лицами без определенного места жительства и безработными.

Для выполнения этого задания студентам необходимо знать особенности каждой категории клиентов, уметь выделять проблемы адаптации клиентов, попавших в новые жизненные условия, знать и владеть методами диагностики, уметь выбрать необходимые методы социальной работы с каждой категорией, что также будет способствовать формированию общекультурных и профессиональных (социально-технологических) компетенций.

Использование субъектно-деятельностного подхода в образовательном процессе обеспечивают высокий уровень усвоения знаний в силу высокого коэффициента задействованности обучающегося в учебной работе, соблюдения преемственности в формировании умений, соответствия способов обучения и темпа прохождения материала характеру задач и его индивидуальным возможностям. Именно это положение легло в основу разработки технологических карт, представляющих собой структурно-логическую схему практических действий. Технологические карты отражают наиболее важные стороны профессиональной деятельности специалиста по социальной работе. Их отличительной особенностью является то, что кроме теоретического описания социально-правовой деятельности в условиях учреждения интернатного типа, характеристик типов семей и родителей, прав детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, представлен алгоритм социально-правовой работы с детьми-сиротами и детьми, оставшихся без попечения родителей, с отклонениями в развитии.

Данные технологические карты мы применяем на практических занятиях в рамках курса «Организация защиты прав детей» при изучении темы «Защита прав детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей».

В качестве примера рассмотрим применение алгоритма на примере изучения организации защиты материальных прав детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. К материальным правам воспитанников школы-интерната относят право на получение алимен-

тов с родителей, пенсии (по утрате кормильца, трудовая, социальная). Наряду с перечнем необходимых документов, нами представлена последовательность действий по организации мероприятий по защите материальных прав детей, оставшихся без попечения родителей. Согласно закону родители, лишенные или ограниченные в родительских правах обязаны содержать своих несовершеннолетних детей, на которых взыскиваются алименты и зачисляются на счета в отделении Сбербанка.

Первым этапом (шагом) в работе с родителями, лишенными родительских прав с выплатой алиментов, является установление места регистрации родителей путем направления запроса в областное адресное бюро. Если место регистрации установлено, то следующим шагом (этап) – обращение в отделение судебных приставов, где проживают родители, с просьбой о взыскании алиментов с родителей. Далее идет контроль лицевого счета воспитанника. Если поступлений нет, то социальный работник подает заявление в суд о привлечении родителей к уголовной ответственности. В случае если место регистрации родителей не установлено, то социальный работник обращается в УВД с просьбой провести розыск родителей. При установлении места регистрации дальнейшая работа ведется по алгоритму, описанному выше. Если УВД не устанавливает место регистрации родителей, то специалист обращается в суд с иском о признании гражданина безвестно отсутствующими.

В разработанном нами учебном пособии «Технология социальной работы по месту жительства» предложен алгоритм деятельности работы специалиста по социальной работе при сопровождении несовершеннолетних беременных женщин и в работе с несовершеннолетними правонарушителями по месту жительства. Эти технологические карты мы применяем на практических занятиях в рамках курсов «Опыт социальной работы с различными группами населения» и «Социальная педагогика». Так, например, при организации сопровождения несовершеннолетних беременных женщин определены основные этапы работы специалиста: цель, задачи и результат, который должен быть достигнут при работе специалиста и клиента и взаимодействие специалиста в процессе сопровождения. В данной ситуации он является координатором действия других служб и специалистов по осуществлению социальной работы с несовершеннолетней беременной. Создание эффективной системы взаимодействия, применения технологии социальной работы по месту жительства дает положительный результат в социальной работе с населением.

Далее мы предлагаем различные проблемные ситуации и согласно представленному алгоритму, последовательности действий специалиста по социальной работе, опираясь на полученные ранее знания, студенты получают решение проблемы.

Таким образом, применение технологических карт на практическом занятии позволяет студенту, обучающемуся по специальности «Социальная работа», актуализировать опорные знания и организовать активную и самостоятельную познавательную деятельность по усвоению новых знаний, что способствует формированию нового стиля современного научно-практического мышления. Процесс приобретения знаний становится неразрывно связан с процессом их применения, т.е. практической деятельностью. Сформированность такого стиля мышления позволит молодому специалисту при отсутствии необходимой информации найти решение представленной перед ним задачи. Это, несомненно, поможет ему обрести уверенность в себе, повысит уровень мотивации к выполнению профессиональных задач (функций), а, значит, и уровень профессиональной и психологической готовности к профессиональной деятельности.

Применение субъектно-деятельностного подхода, а именно положение о целенаправленном включении об-

учающегося в различные виды профессионально-ориентированной учебной деятельности, нашло отражение в разработанном нами учебном пособии «Стандарты социального обслуживания. Рабочая тетрадь по практике студента специальности «Социальная работа»».

Выполнение заданий данного пособия позволяет студенту применить на практике полученные теоретические знания и обеспечить основу для последующего совершенствования его деятельности.

Нами выделены следующие преимущества разработанного учебного пособия для студентов, обучающихся по специальности «Социальная работа».

1. Четкая целевая направленность на решение определенных задач, в данном случае это ориентация на формирование знаний, а на их основе профессиональных умений и навыков. Например, знания этических основ (принципов) социальной работы по отношению к своим коллегам, клиентам, знания о видах, особенностях коммуникации, знания нормативно-правовых документов, умений выявлять необходимую информацию и подбирать факты для составления социальной истории клиента, оценки и отчета, умений создавать и поддерживать профессиональные взаимоотношения по оказанию помощи клиентам и др.

2. Логичность и последовательность. Студенты сначала изучают теоретический материал, а затем при выполнении заданий, решении практических ситуаций применяют их.

3. Содержание учебного пособия отличается простой, доступностью изложенного материала и носит прикладной характер.

4. Наличие инструкций, описание действий как для руководителя практики от учреждения, так и для практиканта, план оценки достижений позволяет руководителю управлять и педагогически грамотно построить процесс прохождения практики каждого студента, выявить сложности, вовремя обратить внимание на трудности и скорректировать прохождение практики с учетом индивидуальных особенностей каждого практиканта, облегчить процесс оценивания студента исходя из результатов оценки каждого раздела.

5. Прикладной характер и совместное общение руководителя практики от учреждения системы социального обслуживания граждан и студента, проходящего практику, способствует формированию комплекса профессионально-личностных качеств у будущего специалиста по социальной работе, а также заинтересованности в будущей профессиональной деятельности.

6. Возможность предоставления практиканту индивидуального темпа и формы работы, что не влияет на характер конечного результата.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Исходя из многофункциональности, многогранности профессиональной деятельности специалиста по социальной работе, мы посчитали важным обратить внимание на реализацию учебно-методического обеспечения, под которым мы понимаем профессиональную деятельность педагога, направленную на создание социально-педагогических условий для успешного обучения и личностного развития будущего специалиста, содействующих качественной реализации образовательных программ в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов, профессиональных стандартов, рынка труда, современного уровня развития систем образования, будущей профессиональной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Абульханова К.А. Мировоззренческий смысл и научное значение категории субъекта // Российский менталитет: вопросы психологической теории и практики. М.: 1997. С. 56-75.

2. Абульханова К.А. Принцип субъекта в отечественной психологии // Психология. 2005. Т. 2. № 4. С. 3-22.

АНИ: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4(17)

3. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Л.: 1968. 339 с.

4. Анциферова Л.И. Психологическое содержание феномена субъекта и границы субъектно-деятельностного подхода // Проблемы субъекта в психологической науке / под ред. Брушлинского А.В., Воловиковой М.И. – М.: АкадемПроект, 2000. С. 27-42.

5. Дубасенюк А.А. Акмеологическая концепция личностного и профессионального развития педагога // Карельский научный журнал. 2013. № 1. С. 22-27.

6. Богданович Н.В. Субъект как категория отечественной психологии: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М.: 2004. 20 с.

7. Брушлинский А.В. Психология субъекта. М.: ИП РАН; СПб.: Алетейя. 2003. 272 с.

8. Гирка И.В. Формирования профессиональной компетентности у будущих учителей информатики в процессе профессиональной подготовки // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 2 (11). С. 42-45.

9. Гаврилова М.И., Одарич И.Н. Развитие профессиональной компетентности будущего специалиста как качества личности // Карельский научный журнал. 2015. № 1 (10). С. 36-38.

10. Кондаурова И.К. Перспективы организации профессиональной подготовки будущих учителей // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2015. № 3 (12). С. 25-27.

11. Притуляк Л.Н. Особенности формирования профессиональной компетентности будущих воспитателей ДНЗ // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 2 (11). С. 71-74.

12. Анишкин В.Н. Социально-профессиональная и социально-технологическая компетентности педагога в современном информационно-образовательном пространстве: взаимосвязь и взаимозависимость // Самарский научный вестник. 2012. № 1 (1). С. 5-8.

13. Воронина М.А., Кочетова Н.Г. Соответствие подготовки бакалавров дошкольного и начального образования требованиям ФГОС // Поволжский педагогический вестник. 2014. № 4 (5). С. 11-16.

14. Коваль В.А. Периодизация становления профессиональной компетентности будущих учителей-филологов (ретроспективный анализ) // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 3. С. 15-18.

15. Набатова Л.Б., Мазилина Н.А. Педагогические условия формирования методической компетентности педагога профессиональной школы в условиях внедрения ФГОС // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 2. № 6 (28). С. 133-138.

16. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высшая школа, 1991. 207 с.

17. Березюк Ю.В. Подготовка будущего учителя к применению метода моделирования педагогических ситуаций в учебном процессе // Карельский научный журнал. 2013. № 1. С. 12-13.

18. Ярыгина Н.А. Применение инновационных технологий обучения экономических дисциплин в вузе // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2012. № 1. С. 82-84.

19. Осадченко И.И., Коновалова Е.Ю., Сыротюк С.Д. Классификация ситуационных заданий в контексте изучения курса «Основы педагогического мастерства» // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2013. № 3 (25). С. 446-450.

20. Бондаренко О.В. Контекстное обучение в свете гуманитарной парадигмы образования // Материалы XXXVII научно-технической конференции по итогам работы профессорско-преподавательского состава СевКавГТУ за 2007 год. Том первый. Естественные и точные науки. Технические и прикладные науки. Ставрополь: СевКавГТУ, 2008. 236 с.

УДК 37.017.92

«ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ» КАК ОТВЕТ НА АКТУАЛЬНЫЕ ВЫЗОВЫ СОВРЕМЕННОСТИ

© 2016

Фомин Максим Сергеевич, кандидат педагогических наук, преподаватель кафедры Центр СПО
Новосибирский государственный университет экономики и управления
(630099, Россия, Новосибирск, улица Каменская, 56, e-mail: fomax@ngs.ru)

Аннотация. Опираясь на факты и обстоятельства сегодняшней жизни, наблюдать которые может каждый человек, сконцентрировавший свое внимание, предпринимается попытка выхода на более глубокий уровень их осмысления, на котором только и возможно объяснение имеющихся и возникающих противоречий в становлении и жизнедеятельности современного человека и общества. Одной из причин проблем, обозначенных в статье, видится все усиливающаяся духовная расслабленность, не позволяющая адекватно противостоять вызовам индивидуального и общественного порядка. Это приводит к тому, что жизнь и функционирование оказывается под угрозой, причем, в прямом смысле слова. Все сказанное дает основание вести речь и развивать новый сектор личной и общественной безопасности, который можно назвать «педагогическая безопасность». Данный термин следует понимать в духе и смысле уже употребляемых понятий таких, как: «экономическая безопасность» или «военная безопасность», однако, в присущей педагогической сфере специфике и содержании.

Ключевые слова: вызовы, национальная безопасность, духовная сфера, педагогическая безопасность, духовная сфера, секулярная сфера.

«PEDAGOGICAL SECURITY» AS THE RESPONSE TO THE ACTUAL CHALLENGES OF MODERN LIFE

© 2016

Fomin Maxim Sergeevich, candidate of pedagogical sciences, the lecturer of the chair Basic training
Novosibirsk State University of Economics & Management
(630099, Russia, Novosibirsk, Kamenskaya st., 56, e-mail: fomax@ngs.ru)

Abstract. Judging by the facts & circumstances of nowadays life, which everyone could observe by means of concentration of his attention the researcher could make an attempt to step on a deeper level of their understanding & interpretation which is the only way & method of explanation of existing & newly appearing contradictions in the formation & the life activity of a modern man & society. One of the reasons of the problems that are pointed out in the article is considered to be the so called spiritual enervation which doesn't let a person to resist objectively individual & social the challenges. This gradually leads to the situation when the life itself & the activity of men turns to be under the threat, when the primary meaning of the word is meant. All the things said give reason & even force to talk about & develop a new aspect of the personal & the social security, which could be called «pedagogical security». This term should be taken & understood in the sense & in the spirit of the terms which are already familiar & common-known. Among such terms are «economical security» or «military security». The new term must reserve & include typical & inherent for pedagogic features & content.

Keywords: challenges, national security, spiritual sphere, pedagogical security, secular sphere.

В настоящее время актуально и даже принято рассуждать на тему колоссального ускорения жизненного ритма, с чем, действительно, невозможно не согласиться.

Об этом современнику постоянно напоминает не только реклама на ТВ и в Интернете, мастерски эксплуатирующая эффектный мотив, обеспечивающий экономическую эффективность, но и, что примечательно и важно, сознание самого современника, рефлекторно выталкивающее его из водоворота событий, требуя глоток отрезвляющего от рутины воздуха, который он все чаще и чаще ... не находит.

На первый взгляд, в сказанном нет ничего нового. Если же вспомнить слова Аристотеля (384-322 гг. до н.э.) о том, что «чуть ли не все уже давным-давно придумано, но одно не слажено, другое, хотя и известно людям, не находит применения» [1, с. 256], отмеченная данность предстает тривиальной и даже располагающей к некоторому интеллектуальному и духовному расслаблению.

О последнем свидетельствует тот факт, что сегодня многие современники получают от разговоров на тему политики, противостояния с Западом, духовного кризиса и упадка нравов, необходимости наведения порядка в стране, недопустимости супружеской неверности и прочее, схожее с гастрономическим, удовольствие, хотя речь и идет о важнейших для жизни вопросах.

Порой складывается впечатление, что все действительно знают все, однако, почему-то явка на выборы органов власти – низкая, семьи – неустойчивы, дворы – замусоренные, студенты – прогульщики ...

Говоря так, важно подчеркнуть, в сотый раз подчеркнуть, что сказанное не есть осуждение современника в том глубинном смысле, который раскрыт и заповедан людям в первом стихе седьмой главы Евангелия от Матфея: «Не судите, да не судимы будете».

Это тревога, признание самому себе, что сегодня действительно наличествует серьезная, но незаметная обычному взору опасность, заметить которую позволяет и помогает, в частности, личное акцентирование внимания на скоротечности времени жизни.

Выход на проблематику быстротечности времени имеет в случае данной статьи именно вспомогательное значение.

Эта объективная воздействующая, осязаемая реальность позволяет переместиться на более уточненный и серьезный уровень обнаружения, осмысления и разрешения проблем человека, от которых он, несмотря на технические достижения цивилизации, не только не избавился, но даже именно обзавелся дополнительно.

Одновременную обеспокоенность сознания и расслабленность души современника следует рассматривать не просто как сформировавшуюся социальную данность, но именно вызовом ему.

Он заключается даже не в том, что обозначенная проблема, как частное проявление большой актуальной простой реальности, обсуждается за столом на кухне, в парке на лавочке, ток-шоу на ТВ, учебном занятии в колледже или университете, а в том, что сегодня такое обсуждение незаметно для современников обратилось, во-первых, в самоцель, а, во-вторых, в некое внешнее прикрытие внутреннего разлада (с.ф. мысль Аристотеля).

А это совсем не праздный вопрос, а проблема, касающаяся безопасности личности и общества: духовная расслабленность, порождаемая (в частности) кажущейся известностью всего и вся, оборачивается мнимой мудростью, внешней формой драпирующей внутренний разлад, который, в свою очередь, размывает идентичность личности и нации, превращая ее в безвольную серую массу оскотинившихся, некогда бывших homo sapiens особой мужского и женского пола, которых к тому же в современном тренде все сложнее и сложнее дифферен-

цировать по гендерному признаку.

Действительный ужас заключается в том, что начинают реализовываться-оживать страшные идеи авторов антиутопий (образы романа «1984» (1949г.) Дж. Оруэлла) и прозрения писателей-психологов-знатоков национальной души (прямые предсказания Ф.М. Достоевского в легенде о великом инквизиторе в «Братьях Карамазовых» (1880г.) или в монологе Петра Верховенского в «Бесах» (1871-1872гг.).

Наблюдаемое сегодня претворение в жизнь художественных образов, естественно, не являющихся зловеще заготовленным сценарием, партитурой, но авторским видением страшного иначе-возможного, постепенно переходящего из статуса «потенциальное» в статус «реальное», обязывает настоящего жителя не-книжной реальности принципиально по-иному рассматривать свойственную и известную «падательность» и «взлетность» человека: то, что было образно и невозможно вчера – завтра может оказаться легкой шалостью.

Действительно, одно дело – прочесть с бумажных страниц книги, смоделировать в уме картинку и казуистику событий и после того в сердцах ужаснуться (сказав: «Не дай Бог!», что примечательно) потенциалом последствий теории о дрожащей твари («Преступление и наказание») или ужасом бессилия и уилсоновского («1984») отчаяния и совершенно другая гамма переживания – реально, каждый день не просто видеть, но по неизбежности взаимодействовать с мармеладовыми («Преступление и наказание»), недорослями («Недоросль»), штольцами («Обломов»), о'брайэнами («1984»)...

Таковых сегодня приходится реально и с избытком встречать полицейским, преподавателям, руководителям различного уровня (и в частном, и государственном секторе), депутатам, родителям...

Circulus vitiosus упрочняется и крепнет от того, что один и тот же человек может и пребывает (одновременно) в разных социальных статусах, что означает, что он видит «падательность» не только кого-то одного, но одну персонафикацию-воплощение порока и страдания...

Обозначенные обстоятельства и художественные, но предельно приближенные к «боевым» примеры-образы, как представляется, позволяют оправданно использовать понятие «безопасность» применительно к гуманитарной плоскости, широко применяющееся и вполне понятное (по сути и содержанию) применительно к прочим сферам жизнедеятельности человека и общества.

Следует подчеркнуть, что в последнее время тема безопасности различного вида и уровня, настоятельно озвучивается в официальных руководящих документах государственного уровня.

Происходит это, естественно, по понятным, объективным причинам: как ответ современным вызовам Российской Федерации. Это обстоятельство важно тем, что показывает и доказывает тот факт, что данная проблематика не есть просто праздный тренд в среде государственных деятелей и интеллектуалов.

Так, например, «Стратегия национальной безопасности Российской Федерации», утвержденная Указом Президента Российской Федерации «31» декабря 2015г. (№ 683), дает определение того, что понимается под понятием «национальная безопасность», а именно: «состояние защищенности личности, общества и государства от внутренних и внешних угроз, при котором обеспечиваются реализация конституционных прав и свобод граждан Российской Федерации (далее – граждане), достойные качество и уровень их жизни, суверенитет, независимость, государственная и территориальная целостность, устойчивое социально-экономическое развитие Российской Федерации. Национальная безопасность включает в себя оборону страны и все виды безопасности, предусмотренные Конституцией Российской Федерации и законодательством Российской Федерации, прежде всего государственную, общественную, инфор-

мационную, экологическую, экономическую, транспортную, энергетическую безопасность, безопасность личности» [5].

Из данного определения вполне очевидно следует, что т.н. «гуманитарный» компонент не выпал из поля зрения ответственных лиц и Президента, утвердившего вышеуказанный документ.

Представляется, что значение таких документов состоит в том, что они вычерчивают векторы следования, а самое главное – уполномочивают и поддерживают направления деятельности, научного поиска и обоснования идей и взглядов, о которых знают, говорят и чувствуют актуальность многие-многие граждане страны, причем далеко не только специалисты и профессионалы, но и самые обычные люди.

В частности, как пример, речь идет о букете проблем, связанных духовностью, духовной составляющей жизни человека и общества и вопросах, относящихся к вере и религии, их онтологической, философской, доктринальной плоскостей, прежде.

Сегодня отношение к данным темам относительно спокойное. Во всяком случае, самим ходом развития исторических событий была явлена и доказана важность и необходимость именно бесстрастного восприятия указанных аспектов бытия: без радикально-фанатичного клерикализма и без воинственно-бесстыдного атеизма.

Важно отметить, что при этом речь идет не о т.н. «золотой середине», как кажется многим, уравнивающей притязания сторон. По факту, она смешивает карты, что приводит только к росту хаоса и страдания.

Речь следует вести и рассматривать религиозную и секулярную сферы как движущиеся рядом, каждый по своей полосе, автомобили в потоках, пересечение которых в параллельном, а особенно встречном направлениях приводит к серьезным происшествиям.

Сегодня задачей философов, педагогов и богословов – наиболее весомых представителей бойцов духовного фронта – является проработка, разъяснение, поиск и предложение ответов на вызовы современности, в генеральном виде обозначаемых руководящими документами, дающими легитимацию деятельности.

Важно отметить, что употребление в смысловом контексте настоящей статьи понятия «бойцы духовного фронта» не фигурально: специалисты в области безопасности все чаще и чаще, что соответствует духу времени и характеру развития актуальных событий, употребляют термин «информационная война», участниками, акторами которой, т.е. бойцами, оказываются представители области мысли.

Под термином информационная война, например, понимается совокупность запланированных, взаимосвязанных информационных операций, успешное выполнение которых приводит к достижению цели, как правило, заключающейся во взятии под контроль системы управления противника (государства) или сломе этой системы управления и замены ее на другую – контролируемую.

Информационная война ведется с информационными системами, поведение которых может быть изменено путем внедрения в них соответствующих моделей мира [3-6]. В данном случае к названным информационным системам относятся люди, народы и технические средства, функциональные возможности которых могут быть откорректированы за счет скрытной модификации в них программного обеспечения. В зависимости от объекта информационного воздействия информационные операции, являющиеся частью информационной войны, условно разделяют на операции, проводящиеся в гуманитарной и технической сферах. Подобное разделение имеет смысл потому, что подготовка и проведение информационной операции в гуманитарной или технической сфере требует разных специалистов» [7, с. 14].

Показательно и доказательно в общем контексте сказанного оказывается мысль профессора И.Б. Романенко, которая в одной из своих работ написала

следующее: «Понимание собственной принадлежности к определенной культуре, традиции, социуму приобретает особую важность для современного человека, поскольку способствует преодолению таких форм индивидуализма, как социальное сиротство, безродность, беспочвенность существования, кризис самолокализации в обществе, социальный аутизм, которые стали серьезными проблемами общества, прежде всего, западного.

Замкнутость человека на себя, индифферентность к окружающим, различным проявлениям жизни, уныние, безразличие и т.п. являются серьезной социально-психологической и педагогической проблемой, возникающей под влиянием цивилизации. Так человек реагирует на чужеродность цивилизационных ценностей, навязываемых средствами массовой информации, образом жизни. Отмеченная социальная патология прямо отражается на жизни человека, его окружения, семьи, их жизнеспособности, устойчивости. Поэтому столь важным для реализованности и успешности современного человека в различных сферах деятельности оказывается не только понимание того – «кто есть ты?», но, прежде всего, какова твоя индивидуально-личностная связь с обществом, культурой, историей. Большую роль в осознании данной связи и взаимозависимости играет система образования» [8, с. 116].

Резюмируя выказанные выше идеи, следует сказать, что в складывающихся условиях вполне уместно и необходимо ввести в оборот понятие «педагогическая безопасность», которое по общему смыслу, духу буквы походило на уже устойчиво употребляемые термины «экономическая безопасность», «военная безопасность», «юридическая безопасность».

Очевидно, что в таком случае потребуется именно научная проблематика различных аспектов. Однако ясно, что основой приложения усилий, творческого поиска ответов на вызовы должно стать сближение и несмешиваемое сложение потенциалов секулярной и религиозных парадигм.

Генеральную задачу субъектов, призванных обеспечивать педагогическую безопасность личности и общества, можно передать словами Б. Паскаля, однако, в противоположность к тому, что ярко констатировал великий мыслитель и физик: («мы беззаботно мчимся к пропасти, держа перед собой какой-нибудь экран, чтобы ее не видеть» [2, с. 108].

Философский и педагогический подход и смысловой фундамент, которые могут быть заложены и применены в деятельности по обеспечению педагогической безопасности, позволяют проникнуть в глубину того, что сегодня может скрываться за внешней бравадой, спокойствием и радостным проживанием современником своей жизни, отодвинуть, а как максимум – остановить бег к пропасти, прикрываемый успокоением всезнания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Мыслители Греции. От мифа к логике: сочинения, – М.: Эксмо-пресс, 1998
2. Паскаль Б. Мысли. Афоризмы, – М.: Астрель, 2011
3. Шевцов А.М. Манипулирование толерантностью как компонент информационной войны // Карельский научный журнал. 2014. № 1. С. 75-77.
4. Частнов К.С. Некоторые аспекты правовых основ борьбы с терроризмом и экстремизмом и их финансированием // Вестник НГИЭИ. 2013. № 3 (22). С. 169-174.
5. Шестаков Д.А. Вмешательство в политику суверенного государства как криминологическая проблема // Актуальные проблемы экономики и права. 2012. № 2. С. 231-236.
6. Кондратенко Е.В. Актуальные проблемы современной молодежи как индикатор уровня социальной безопасности российского общества // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. Т. 1. № 2 (18). С. 83-87.
7. Расторгуев С.П. Математические модели в ин-

формационном противоборстве. Экзистенциальная математика, – М.: АНО ЦСОиП, 2014

8. Романенко И.Б. Социокультурная идентичность молодежи как философская проблема, статья в журнале «Общество. Среда. Развитие», – СПб.: Астерион, 2012

9. Стратегия национальной безопасности [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL <http://www.scrf.gov.ru/documents/1/133.html>

Хаджиев Саидхасан Магомедович, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры «Педагогика и психология»

*Чеченский институт повышения квалификации работников образования
(364049, Россия, Грозный, улица Л. Яшина, 20, e-mail: khadzhiev.76@mail.ru)*

Аннотация. Воспринимая культуру как любые ценности общества, созданные мыслью или действиями человека, можно утверждать, что человек всегда живет в поликультурном социальном пространстве. Поликультурное пространство включает в себя при этом культурные ценности разных порядков: общечеловеческие, этнические, субкультурные и нормы обыденной жизни людей. В данной статье проведен анализ разных концепций интеграции культур, который позволил выявить более продуктивные направления реализации механизмов воспитания добродетельных качеств молодежи в условиях поликультурной социальной среды. При анализе различных научных концепций обращено внимание на механизмы: глобализации культур, массовой культуры, этнического разнообразия культур, ментальных побудительных факторов, субкультур, формирования картины мира человека, становления норм и отношений обыденного сознания народов, этнофутуризма, феномена культуры «новых русских» и детей Индиго и создания средств сохранения культур бесписьменных народов. В результате анализа более продуктивными направлениями интеграции культур в поликультурном воспитании определены: сохранение автономии и признание уникальных различий любой субкультуры, окультуривание молодежи в области общечеловеческих духовно-нравственных ценностей и развертывание интеграционных процессов и диалогов в области аналогичных, близких, но имеющих для разных культур разный смысл и значимость культурных ценностей.

Ключевые слова: культура, субкультура, массовая культура, уникальные ценности культуры, интеграция культур, поликультурное воспитание, поликультурное пространство, ментальность, глобализация, этнорелятивизм, картина мира, диалог культур, поликультурное поведение.

THE SPECIFICS OF INTEGRATION OF CULTURES IN THE MULTICULTURAL EDUCATION

Khadzhiev Saidkhasan Magomedovich, Candidate of Pedagogic Sciences,
Assistant Professor at the Department of «Pedagogy and Psychology»

*Chechen Institute of educators' training
(364049, Russia, Grozny, L. Yashin st., 20, e-mail: khadzhiev.76@mail.ru)*

Abstract. Perceiving a culture as a value of the society which was created by human's mind and actions, we can say that person always lives in multicultural social space. Multicultural space includes in itself different cultural values: universal (common to all mankind), ethnic, subcultural and norms of people's ordinary life. In this article different conceptions of integration of cultures are analyzed, it helps to reveal productive directions of realization of mechanisms for educating of virtuous qualities of young people in the multicultural social environment. During the analysis of different scientific conceptions author paid attention to different mechanisms such as globalizations of cultures, popular culture, ethnic variety of cultures, mental factors, subcultures, worldview's formation and formation of norms and relations of people's ordinary consciousness, ethnofuturism, culture's phenomenon "new Russians" and Indigo children and creating conditions in order to save cultures of the people with unwritten language. As a result of analysis of the multicultural education, productive directions of the integration of cultures were identified: saving the independence and recognizing the features of any subculture as something unique, cultivating young people according to spiritual, moral values and in the same time we should remember and think about different sense and meaningfulness of values for different cultures.

Keywords: culture, popular culture (mass culture), unique values of the culture, integration of cultures, multicultural education, multicultural space, mentality, globalisation, ethnorelativism, worldview, dialogue of cultures, multicultural behavior.

В современных условиях глобализации социальных связей разных народов и доступности любой информации взаимодействие культур становится одним из механизмов, обеспечивающих как взаимопонимание разных народов, так и их стремление к сохранению самобытности и уникальности менталитета и культуры. Важность сохранения и разнообразия культур отмечена в Конвенции ООН об охране и поощрении разнообразия форм культурного самовыражения [1] и Всеобщей декларации ЮНЕСКО о культурном разнообразии [2]. При этом самой благополучным вариантом такого взаимодействия является интеграция культур, обеспечивающая состояние внутренней целостности, согласованности между ее разными элементами и потребностью во взаимодействии с иными культурами. Такое взаимодействие как внутри культуры, так и между разными культурами в современных условиях происходит в поликультурном социальном пространстве, региональные аспекты которого выражены в Концепции развития поликультурного образования Чеченской Республики [3]. Выявление и оценка механизмов интеграции культур в таком пространстве требует обращения к разным культурологическим позициям.

Так сторонники глобализации культуры (Г.Д.Вершинина, Э.Гидденс) считают, что открытость границ для культурного влияния приведет к обмену положительным опытом, обогащению и поднятию на высо-

кий уровень собственной культуры каждого народа [4]. Одновременно они напоминают, что процессы глобализации культуры могут привести к культурному истощению за счет унификации, стандартизации, распространения одинаковых культурных образцов по всему миру в ущерб национальным и субкультурам [5].

В научной теории культуры Б.Малиновского наоборот доказано, что основой целостного существования и развития культуры является первичное побуждение, которое работает на протяжении всех фаз развития и приводит человека к принятию ценностей своей национальной культуры [6]. Впоследствии такое побуждение названо ментальностью, которая выражает «своеобразие проявления группового сознания в историческом времени и географическом пространстве относительно определенного уровня субъектности» [7]. Многие исследователи именно ментальность определяют сущностной уникальной характеристикой национального сознания и культуры. Однако ментальность исследователи пока не связывают с субкультурами, и пока не ясна ее роль в механизмах взаимодействия субкультур с родовой культурой.

В теории субкультурной стратификации (А.Я.Гуревич, Ю.В. Осокина, К.Б. Соколов) [8,9] таким побуждением определено представление о картине мира человека и о делении общества на субкультуры, различающиеся особенностями своих картин мира. Первым

основанием такого методологического положения в этой теории считают несовершенство культуры в своей целостности, которое допускает наличие совокупности взаимодействующих субкультур. Субкультура при этом понимается как система ценностей, моделей поведения, жизненного стиля какой-либо социальной группы, представляющая собой самостоятельное целостное образование в рамках доминирующей культуры [10]. Для обеспечения целостности необходимо учитывать особенности входящих в нее субкультур и специфику их взаимодействия в процессе движения культуры к своей целостности.

Другое основание утверждает, что представители любой культуры и на уровне входящих в нее субкультур неизбежно объединены общим миропониманием, общей «картиной мира», которая для них является базисной уникальной характеристикой.

Еще одним основанием обеспечения целостности культуры представлена возможность изучения предпочтений каждой культуры как способа оценки ее уникальности и уровня развития.

Считается, что, изучая эти предпочтения в разных проявлениях и разными методами, можно выявить существенные характеристики жизни социума и входящих в нее субкультур [11].

В научных исследованиях наблюдается и интегральная позиция, в которой утверждается наличие в каждой реально существующей культуре общечеловеческих ценностей, оцениваемых в мировой культуре. Сторонники такой позиции считают, что отделить их невозможно, но и отождествление не оправдано, поскольку при этом теряются реальные аспекты культурного диалога и человеческого общения [12]. Признается, что «субкультуры склонны отгораживаться и друг от друга, и от массовой культуры, устанавливать строгие границы, в рамках которых работают другие представления и приоритеты» [13]. В этом аспекте определенный интерес представляет исследование Е. Г. Шекиной, в котором выявлены специфические характеристики культуры новых русских. К числу таких характеристик она относит стремление к высокому социальному положению, власти, накопительству, богатству, развлекательность, праздность и демонстративное поведение, которые привели к антикультуре [14]. Наблюдаемые в российском обществе антисоциальные явления в поведении более обеспеченной «золотой молодежи» объясняется тем, что основным свойством любой субкультуры является стремление ее носителей распространять идеологизированные концепты за пределы той системы, которую данная идеология уже охватывает [15].

Проведенный анализ позволяет утверждать, что для глобальной культуры более характерны обобщенные функции ценностей и норм поведения человека, а национальные культуры и субкультуры пытаются сохранять свою изначальную ментальность и первичное побуждение, которые составляют уникальные элементы каждой культуры. Действительно, такие различия имеют объективный характер. Значит, в процессах интеграции культур эти характеристики должны сохранять свою автономность в сфере влияния поликультурного социального пространства. К ним многие исследователи этнических культур относят ценности обыденного сознания и обычаи, поскольку они возникают спонтанно по мере возникновения потребностей и средств их удовлетворения. К ним также относятся национальный характер и стереотипы как наиболее устойчивые черты сознания и отношений представителей разных культур [16]. В социальной практике, как правило, эти элементы культуры используют для описания портрета типичного представителя той или иной культуры. Некоторые исследователи эти элементы традиционного образа жизни народов не относят к культурному пласту, поскольку они не являются результатом целенаправленного созидательного процесса. Считают, что они возникали в ходе проб и

ошибок и утверждались в ходе длительного опыта жизни и общения народа. Однако анализ и обобщение полевого материала об отношениях народов в Чеченской республике и Республике Дагестан показали, что народы, особенно малочисленные более близким, понятным и уникальным для себя считают именно эти атрибуты жизни, и они всячески пытаются их сохранять в диалоге с культурой других народов.

На этом фоне особое место занимает массовая навязчивая и часто развлекательная культура как результат интеграции культур, учитывающая веяние времени и запросы разных слоев общества. Однако массовая культура, пытаясь подстраиваться под общественные и временные запросы, не заботится об устойчивых уникальных элементах и ценностях. Ей постоянно приходится быть в поиске выбора способов, технологий и средств влияния на сознание людей. Ее продукцией пользуется масса людей, принадлежащих различным субкультурам, но она не является общечеловеческой культурой, поскольку не придерживается общечеловеческих ценностей и известных закономерностей интеграции культур и норм творчества и оценки. Но поскольку она имеет свое устойчивое влияние на разные культуры и поведение людей, в интеграции культур необходимо учитывать и механизмы их взаимодействия.

Уникальным случаем интеграции культур можно считать поликультурное пространство культуры бесписьменных народов Дагестана (андийцы, ахвахцы, багалалы, бежтинцы, ботлихцы, гинухцы, годоберинцы, гунзибцы, каратинцы, тинцинцы, хваршинцы, цезы, чамалалы), культурные ценности которых не фиксированы, а доступны другим культурам только в виде материальных ценностей или в процессе реальных наблюдений в социокультурной среде обитания этих народов. Но и в этом аспекте проведено исследование, в котором предложены технологии изучения ценностей культуры этих народов в Республике Дагестан на основе аудио и видеоматериалов. В результате исследования установлено, что интеграция культур этих народов проходит многоступенчато. Она включает: возрождение и развитие ценностей собственной культуры среди молодежи (инкультурация), интеграция с культурой народа титульной культуры (аварской), интеграция с дагестанской культурой, интеграция с российской национальной культурой и интеграция с мировой культурой через средства массовой культуры и содержание образования, построенного на общечеловеческих ценностях культуры [17, с. 35-36]. Продуктивность таких процессов межкультурной интеграции некоторые исследователи правомерно связывает с общей региональной и национальной идеей как консолидирующим фактором развития общества [18, с. 103].

Еще одной особенностью интеграции культур малочисленных народов являются массовое переселение жителей сельских поселений в города, ослабляющее этнокультурные связи, развивающие этнорелятивистские тенденции в этнических культурах. В городских условиях жизни расширяется и сфера влияния на молодежь различных субкультур по интересам. Проведенное в рамках исследования тестирование, направленное на выявление отношений школьников к роли культур в их идентификации, выявлено, что значительное число учащихся городских школ уже не говорят на родном языке, но признают свою принадлежность к какому-то этносу по этнониму и по знакомству с народными традициями. Эти результаты еще раз подтверждают значимость ментальности в формировании культурной идентичности и в поликультурном общении молодежи.

Одним важным аспектом, касающимся уникальной части ценностей субкультур являются непрерывно происходящие в них релятивистские процессы, которые меняют, переосмысливают, переоценивают установившиеся традиционные нормы отношений. Уникальный путь интеграции традиционных культур в современную жизнь народов предложен в теории этнофутуристов,

предлагающих интегрировать ценностный смысл традиционных ценностей и современных технологий массовой культуры [19]. Однако представители этой теории под ширмой инновационного развития культуры пытаются решать задачи доказательства уникальности своей культуры, которые могут мешать интеграции культур и вест к этноцентризму.

Как известно интеграция культур происходит через общение и деятельность конкретных представителей этих культур и в характеристике механизмов интеграции необходимо учитывать их личностные характеристики. В последнее время в философских и психологических исследованиях [20,21,22] широко обсуждается проблема детей индиго, отличающихся особыми природными и социальными претензиями. Исследователи отмечают, что у них наблюдается повышенный уровень интеллекта и интуиции, меньше склонности к соперничеству и больше тяги к групповому сотрудничеству, эмпатические способности узнавать чувства и нужды других [20, с. 13]. Их не причисляют к конкретной этнической группе, отдельной субкультуре, что можно использовать как фактор инициирования группового согласия в межкультурных диалогах.

Резюмируя анализ различных концепций интеграции культур, можно выделить три более продуктивных направления их взаимодействия в поликультурном социальном пространстве. Интеграция культур в области уникальных культурных ценностей должны работать механизмы сохранения автономии этих ценностей и принятия молодежью их разнообразия в разных культурах. Здесь функционируют механизмы естественного релятивизма культур. Интеграция культур в области общечеловеческих ценностей, которые есть в каждой субкультуре, имеет характер окультуривания, воспитания добродетельных качеств, отношений и поведения молодежи. Механизмы реальной интеграции культур в полном объеме работают в их диалоге в области близких, аналогичных ценностей и различий в их смысловом значении для представителей разных культур. Здесь происходит поликультурное воспитание.

Ориентация поликультурного воспитания на механизмы интеграции культур помогает молодежи создавать собственный смысл в ценностях разных культур, под влиянием которых она находится, и строить адекватные отношения и поведение.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Конвенция ООН об охране и поощрении разнообразия форм культурного самовыражения // http://www.conventions.ru/view_base.php
2. Всеобщая декларация ЮНЕСКО о культурном разнообразии (2 ноября 2001 г.) // http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/cultural-diversity
3. Концепция развития поликультурного образования // irort.ru/737
4. Вершинина И.А. Глобальный мир – глобальная культура // http://rusnauka.com/4_SND_2009/Politologia/40282.doc.htm
5. Глобализация культуры // <http://countries.ru/library/theory/cultglob.htm>
6. Малиновский Б. Научная теория культуры // <http://www.fedy-diary.ru/html/112010/08112010=01a.html>
7. Иванова Т.В. Ментальность, культура, искусство // <http://ecsocman.hse.ru/data/700/419/1218/17.pdf>
8. Гуревич А.Я. Категории средневековой культуры Введение. «Картина мира» средневекового человека // <http://cl.rushkolnik.ru/docs/8261/index-12190.html?page=2>
9. Соколов К.Б. Человек — это его картина мира» // http://www.rfbr.ru/rffi/ru/books/o_15548
10. Субкультуры в культуре // <http://textb.net/30/64.html>
11. Культурология: субкультуры; «картина мира» // <http://www.diary.ru/~bespoleznoe-znanie/p135147728.htm?oam>
12. Национальные культуры и культура общест-

волическая // http://uchebnikionline.com/filosofia/filosofiya_petrushenko_vl/natsionalni_kulturi_kultura_zagalnolyudska.htm

13. Субкультура // http://psyoffice.ru/5-enc_philosophy-9131.htm

14. Щекина Е. Г. Субкультура новых русских предпринимателей // http://www.dissland.com/catalog/subkultura_novih_russkih_predprinimateley.html

15. Ильин А.Н. Субъект в массовой культуре современного общества потребления (на материале китч-культуры) // <http://nashaucheba.ru/v44238>

16. Ментальность и национальный характер: коммуникативные проблемы и возможности // http://www.radnews.ru/ментальность-и-национальный_характер

17. Нюдюрмагомедов А.Н. Джамалова Б.Б. Взаимодействие общечеловеческой и этнической культуры в национально ориентированном образовании // Европейский журнал социальных наук. 2013. № 11 (38). Т. 1. С. 30–43

18. Маллаев Д.М. Национальная идея в образовании как консолидирующий фактор полиэтнического социума // Проблемы национально ориентированного образования для бесписьменных народов. М.: РПА Минюста России, 2014. 214с.

19. Хейнапуу А. Кривая этнофутуризма идет в бесконечность / Перевод из газеты Eesti Ekspress // <http://suri.ee/etnofutu/texts/krivaja.htm>

20. Этуотер П.М.Х. За пределами детей индиго: Новые дети и наступление пятой эры / Пер. с англ. – М.: Изд-во «София», 2007. 320с.

21. Земун Ю. Восьмой день творения. Дети Индиго: факторы, прогнозы. Спб.: ИД «Афина», 2007. 224с.

22. Кэррол Ли, Тоубер Джен. Дети «Индиго». Новые дети уже пришли / Перев с англ. М.: «София», 2007. 288с.

УДК 378.14

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОЕКТНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БАКАЛАВРОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В РАМКАХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ПРОЕКТИРОВОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

© 2016

Цыплакова Светлана Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессионального образования и управления образовательными системами

Барина Анна Николаевна, магистрант

Гришанова Мария Николаевна, магистрант

Царева Инесса Алексеевна, магистрант

*Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина
(603000, Россия, г. Нижний Новгород, ул. Ульянова, 1, e-mail: sveta-ts@yandex.ru)*

Аннотация. В данной статье авторами рассматривается формирование проектной компетенции будущих бакалавров профессионального обучения в рамках образовательно-проектировочной деятельности. Анализ нормативно-правовой документации профессионально-педагогического образования позволил определить, что образовательно-проектировочная деятельность является одним из центральных видов деятельности бакалавра профессионального обучения наряду с научно-исследовательской, учебно-профессиональной и организационно-технологической. Авторами определено, что в условиях инновационного развития образования, внедрение проектной деятельности в образовательную практику становится особенно актуальной. Под проектной деятельностью понимается интегративная деятельность по построению и осуществлению перспективных целей, системного проектирования действий, интеграции знаний различных сфер науки, созданию стратегических приоритетов интенсификации образовательной системы с целью формирования оперативного мышления. В рамках исследования доказано, что проектная компетенция выступает новым качеством, обеспечивающим когнитивную и деятельностную составляющие результатов обучения, позволяющим осваивать и использовать междисциплинарные знания для разработки программных продуктов, социально-педагогических проектов, методик обучения, учебно-профессиональных целей, форм, методов и средств обучения. Так же определены показатели проектной деятельности и критерии оценки ее сформированности у студентов. Образовательно-проектировочная деятельность будущих бакалавров профессионального обучения является значимым структурным компонентом по формированию профессиональных компетенций, включающий мотивацию, знания, умения студентов к решению профессионально-педагогических задач по разработке и реализации педагогических проектов в учебной, внеучебной, учебно-профессиональной деятельности.

Ключевые слова: проект, проектная деятельность, проектная компетенция, образовательно-проектировочная деятельность, проектирование, профессиональное обучение.

FORMATION OF THE DESIGN COMPETENCIES OF BACHELORS PROFESSIONAL TRAINING THE EDUCATIONAL-PLANNING ACTIVITY

© 2016

Tsyplakova Svetlana Anatolyevna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of department professional education and management of educational systems

Barinova Anna Nikolaevna, magister

Grishanova Maria Nikolaevna, magister

Tsareva Inessa Alekseevna, magister

*Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University
(603000, Russia, Nizhny Novgorod, Ulyanova Street, 1, e-mail: inessa.tsariova@yandex.ru)*

Abstract. In this article the author considers the formation of design competence of the future training of bachelors in the framework of educational planning activity. Analysis of the legal documentation of professional teacher education possible to determine that the educational and designing activity is one of the main types of training activities Bachelor along with research, teaching and professional, organizational and technological. The authors determined that in terms of innovative development of education, the implementation of project activities in educational practice is particularly important. Under the project activity refers to integrative activities in the construction and implementation of long-term goals, the systems engineering activities, integrating knowledge of various fields of science, the creation of the strategic priorities of the intensification of the educational system in order to create the operational thinking. The study proved that the design competence of advocates new quality, providing cognitive and activity component of learning outcomes, allowing absorb and utilize interdisciplinary knowledge for software development, social and educational projects, teaching methods, educational and professional goals, forms, methods and means of training. As defined indicators of project activities and the criteria for evaluating the formation of its students. Educational and designing activity of the future bachelors of vocational training is an important structural component of the formation of professional competencies, including the motivation, knowledge and skills of students to solve professional-pedagogical problems in the development and implementation of educational projects in academic, extracurricular, educational and professional activities.

Keywords: project, project activities, design competencies, educational and designing activity, engineering, professional training.

Требования развития профессионально-педагогического образования в России включают необходимость овладения будущими бакалаврами профессионального обучения знаниями современной науки, развития их творческих способностей и формированием проектной деятельности [1, 2].

В государственных нормативно-правовых документах особое внимание уделяется проектно-творческому развитию студентов, которое направлено на профессиональное и личностное становление будущих бакалавров профессионального обучения.

Одним из приоритетных направлений развития образования является развитие проектной деятельности педагога профессионального обучения. Анализ

Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)» позволил выявить, что педагог профессионального обучения должен выполнять учебно-профессиональную, научно-исследовательскую, образовательно-проектировочную и организационно-технологическую деятельность. Поэтому проектная деятельность является необходимой формой подготовки студентов к профессиональной деятельности [3, 4].

Практической проблемой профессионально-педагогического образования в области проектной деятельности является недостаточная оценка ее значимости и реализации в области педагогической деятельности.

Таким образом, актуальность научного исследования определяется практической необходимостью введения изменений в процесс подготовки будущих бакалавров профессионального обучения с целью формирования у них проектной компетенции для реализации профессионально-педагогической деятельности, с учетом взаимосвязи педагогической и профильной направленности обучения.

Анализ научных и методических источников по изучению проектной деятельности обеспечил возможность определить труды, повышающие эффективность профессионального обучения студентов педагогических вузов:

- сущность проектной деятельности, ее проблемный характер, место в воспитательно-образовательном процессе рассматривались в трудах Дж. Дьюи, У.Х.Килпатрика и др.;

- идеи проектирования образовательного процесса определялись в трудах Ю.В.Громыко, В.В.Давыдова, Е.И.Исаева, Н.Ф.Талызиной, В.И.Слободчикова;

- методолого-теоретические основы проектирования педагогических систем изучались в трудах А.П.Беляевой, С.М.Марковой, А.П.Тряпицыной и др.;

- результаты научных исследований в области проектирования педагогического процесса, раскрывающие смысл и сущность проектирования в педагогической и управленческой деятельности рассмотрены в трудах Н.А.Алексеева, В.С.Безруковой, В.П.Беспалько, Е.С.Заир-Бек, В.К.Зарецкого, Г.Каменского, В.С.Лазарева, А.М.Моисеева, М.Н.Невзорова, Н.В.Немовой, А.М.Новикова, М.М.Поташника, О.Г.Прикота, В.Е.Радионова, В.И.Слободчикова, П.И.Третьякова, Г.П.Щедровицкого, Е.А.Ямбурга, Н.О.Яковлевой и др.;

- теория и практика педагогического проектирования изучалась в трудах В.П.Бедерхановой, В.С.Безруковой, В.П.Беспалько, И.А.Колесниковой, В.В.Краевского, Н.В.Кузьминой, И.Я.Лернера, Г.П. Щедровицкого и др. [3, 4, 5, 6].

Вместе с тем, в современных условиях именно при подготовке бакалавров профессионального обучения не исследованы методологические основания моделирования проектной деятельности; сущность и структура проектной деятельности педагога профессионального обучения; не определены педагогические основания разработки и реализации проектной деятельности педагога профессионального обучения.

В рамках нашего исследования под проектной деятельностью понимается интегративная деятельность по построению и осуществлению перспективных целей, системного проектирования действий, интеграции знаний различных сфер науки, созданию стратегических приоритетов интенсификации образовательной системы с целью формирования оперативного мышления.

В основу формирования проектной деятельности бакалавров профессионального обучения положены следующие принципы:

- принцип системности отражает целостность всех образовательных компонентов: цели, содержания, методов, форм, средств обучения и контроля, которые разрабатываются с целью формирования проектной деятельности педагогов профессионального обучения;

- принцип социального партнерства, ориентирующий подготовку педагогов профессионального обучения в условиях партнерства между высшими и средними профессиональными учебными заведениями для подготовки высококомпетентных специалистов, востребованных на рынке труда с запросами работодателей;

- принцип интеграции, реализующийся через взаимодействие теории и практики как в педагогическом, так и в профессиональном обучении и междисциплинарных связях;

- принцип межпредметных связей, обеспечивающий интеграцию знаний и видов профессионально-педагогической деятельности, при которых проектная деятель-

ность выступает системообразующим фактором [13, 14, 15].

Основными факторами, тормозящими процесс внедрения требований ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)», и как следствие проектной деятельности бакалавра профессионального обучения являются ее недостаточное исследование в области учебной, внеучебной и учебно-профессиональной деятельности; отсутствие методического обеспечения формирования проектной компетенции [7].

Проектная компетенция педагогов профессионального обучения определяется нами как значимый структурный компонент профессиональных компетенций, включающий мотивацию, знания, умения бакалавра профессионального обучения к решению профессионально-педагогических задач по разработке и реализации педагогических проектов в учебной, внеучебной, учебно-профессиональной деятельности при подготовке рабочих и специалистов в условиях среднего и высшего профессионального образования, а также в системе повышения квалификации при подготовке кадров.

Проектная компетенция выступает новым качеством, обеспечивающим когнитивную и деятельностную составляющие результатов обучения, позволяющим осваивать и использовать междисциплинарные знания для разработки программных продуктов, социально-педагогических проектов, методик обучения, учебно-профессиональных целей, форм, методов и средств обучения.

Показателями проектной компетенции, которая обеспечивает целостную, непрерывную, целенаправленную образовательно-проектировочную деятельность являются:

- проявление активности личности, имеющей потребность в проектной деятельности, развивающейся в процессе всего жизненного пути;

- создание педагогических проектов и организация собственной деятельности для разработки педагогических объектов и систем;

- наличие способностей к профессионально-творческому развитию [8, 9, 10, 11].

Компонентами проектной компетенции выступают: когнитивный, мотивационный, ценностный, профессионально-творческий.

Когнитивный компонент, проявляется в познании педагогической действительности; ценностный подразумевает формирование мотивации личности на овладение проектной компетенции; профессионально-творческий компонент способствует развитию творческих способностей студентов, в котором проявляется эмоциональное состояние, личностно-профессиональные качества, возможность создания творческого проекта.

В непрерывно меняющихся условиях становится все более востребованной способность педагогов профессионального обучения реализовывать ее в конкретной проектной деятельности. При этом проектная компетенция проверяется через усвоение (знания, умения) – когнитивный компонент, применение (отношение к выполнению деятельности) – ценностный компонент, и развитие творческих способностей – профессионально-творческий компонент.

Организация проектной деятельности бакалавров профессионального обучения представлена следующими этапами: первый этап – прогностико-ориентировочный, начинается на первом курсе обучения. Студенты знакомятся с объектом педагогического проектирования, с сущностью и структурой педагогических проектов.

На втором этапе (2 курс) – учебно-проектировочном, студенты включаются в работу творческих групп, применяют профессиональные знания и умения при решении профессиональных задач, осуществляют проектную деятельность через курсовое проектирование.

На третьем этапе (3 курс) – социально-проектировоч-

ном, студенты осуществляют проектную деятельность через курсовое проектирование в рамках общепрофессиональных дисциплин. Студенты активно включаются во внеучебную проектную деятельность в процессе учебно-познавательной, научно-исследовательской, социально-воспитательной деятельности.

На четвертом этапе (4 курс) – проектно-творческом, студенты осуществляют самостоятельную проектную деятельность через курсовое и дипломное проектирование в условиях профиля подготовки [12, 13, 14, 15].

Развитие проектной компетенции у будущих бакалавров профессионального обучения на кафедре профессионального образования и управления образовательными системами НГПУ им. Козьмы Минина осуществляется через:

- организацию деятельности студенческого сообщества «Развиваем, обучаем педагогическим инновациям», в рамках которого студенты участвуют в различных научных, творческих, социально-значимых конкурсах;

- организацию конкурсов «Областной конкурс студенческих научных работ», «СТАРТ», «Студенческий лидер»;

- организацию конкурсов профессионального мастерства «К вершинам мастерства», «Творческие горизонты», «Педагогическая мастерская», «До изобретательских высот»

- участие в проектах: «Моя инициатива в образовании», «Мой лучший урок», «Педагогические династии» и др.

В ходе исследования были разработаны критерии сформированности проектной компетенции бакалавров профессионального обучения для каждого компонента: для когнитивного компонента – наличие знаний о проектной деятельности и проектировании педагогических целей; для ценностного – знание о ценностях и педагогических нормах подготовки проектов; для профессионально-творческого компонента – знание о социальных, педагогических, технологических возможностях при разработке проектов и осуществлении проектной деятельности [16].

Таким образом, мы можем говорить о том, что образовательно-проектировочная деятельность будущих бакалавров профессионального обучения является значимым структурным компонентом по формированию проектных компетенций, включающий мотивацию, знания, умения студентов к решению профессионально-педагогических задач по разработке и реализации педагогических проектов в учебной, внеучебной, учебно-профессиональной деятельности при подготовке рабочих и специалистов в условиях среднего и высшего профессионального образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Кривоногова А.С., Цыплакова С.А. Технология реализации проектной деятельности педагога профессионального обучения // Вестник Мининского университета. 2015. № 1 (9). С. 16.

2. Маркова С.М., Цыплакова С.А., Юртаева Т.С. Электронное учебное пособие «Проектная деятельность педагога профессионального обучения» // Хроники объединенного фонда электронных ресурсов Наука и образование. 2014. Т. 1. № 12 (67). С. 4.

3. Маркова С.М. Стратегии развития теории педагогического проектирования // Теория и практика общественного развития. 2013. № 6. С. 75-77.

4. Горлова В.Г., Маркова С.М. Проектировочная деятельность педагога как творческий процесс // Вестник Мининского университета. 2014. № 3 (7). С. 19.

5. Маркова С.М., Седых Е.П. Теоретические основы проектного управления образовательными системами // Наука и школа. 2011. № 3. С. 8-10.

6. Ваганова О.И. Профессионально-педагогическое образование: сущность и структура: монография / Нижний Новгород, 2011.

7. Лапшова А.В. Профессиональная компетентность

как интегративный ресурс личности педагога-профессионала // Международный научно-исследовательский журнал. 2014. № 2-3 (21). С. 44-45.

8. Булаева М.Н., Лапшова А.В., Петров Ю.Н. Проектное обучение в профессиональных образовательных организациях при управлении корпоративным образованием взрослых // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2015. № 10 (54). С. 220-231

9. Седых Е.П. Концептуальные основы проектного управления образовательной системой // В мире научных открытий. 2013. № 7 (43). С. 22-31.

10. Колдина М.И. Особенности проектирования и реализации индивидуального образовательного маршрута студентов педагогического вуза // Вестник Северо-Кавказского гуманитарного института. 2013. № 1 (5). С. 256-260.

11. Седых Е.П. Исторический аспект развития идеи проектной деятельности в педагогике // В сборнике: Инновации в системе непрерывного профессионального образования Сборник статей по материалам XII Международной научно-методической конференции преподавателей вузов, ученых и специалистов. 2011. С. 259-261.

12. Седых Е.П., Ермолаева С.В. Становление и развитие теории и практики проектной деятельности // Вестник Северо-Кавказского гуманитарного института. 2013. № 1 (5). С. 306-309.

13. Прохорова М.П., Быстрова Н.В., Уханов А.Ф., Седых Д.В. Инновационная деятельность преподавателя в системе профессионального образования // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 51. С. 140-146.

14. Ваганова О.И. Специальные методы анализа и проектирования содержания обучения // Ученые записки Российского государственного социального университета. 2011. № 9-2 (97). С. 125-129.

15. Цыплакова С.А. Проектирование как способ преобразования педагогической действительности // Современные научные исследования и инновации. 2012. № 10 (18). С. 17.

16. Цыплакова С.А. Цели и содержание проектирования педагогического процесса // Новый университет. Серия: Актуальные проблемы гуманитарных и общественных наук. 2012. № 5. С. 97-98.

УДК 378+53

РЕАЛИЗАЦИЯ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ СРЕДСТВАМИ LMS MOODLE

© 2016

Шурыгин Виктор Юрьевич, кандидат физико-математических наук, доцент кафедры физики
Сабирова Файруза Мусовна, кандидат физико-математических наук, доцент кафедры физики
Казанский (Приволжский) федеральный университет, Елабужский институт
(423604, Россия, Елабуга, улица Казанская, 89, e-mail: fmsabir@mail.ru)

Аннотация. В современных условиях образование предполагает широкое использование информационных технологий, которое наиболее плодотворно может реализовываться через электронное обучение. В статье показано, что электронное обучение является необходимым компонентом современного образования, в том числе педагогического. Кроме того электронное обучение является неотъемлемой частью дистанционного образования, его улучшенной формой, которая находится в непрерывном развитии. Одной из наиболее эффективных моделей современного образования в вузе представляется модель смешанного обучения как сочетание традиционной очной формы обучения и элементов дистанционного обучения с использованием современных информационных и коммуникационных технологий. Наиболее эффективными инструментами внедрения дистанционных элементов в учебный процесс являются современные электронные системы управления обучением. В работе представлен опыт реализации смешанного обучения физике при подготовке бакалавров педагогических направлений в Елабужском институте Казанского (Приволжского) федерального университета средствами LMS MOODLE. Описана структура, особенности и методика использования разработанных авторами электронных дистанционных модулей в учебном процессе. Анализ опыта и результатов работы позволяет сделать вывод о целесообразности и эффективности использования смешанного обучения в плане повышения качества подготовки будущего педагога при изучении вузовского курса физики.

Ключевые слова: высшее образование, физика, учебный процесс, будущий педагог, самостоятельная работа, дистанционное обучение, смешанное обучение, электронный образовательный курс, система управления обучением, MOODLE.

THE IMPLEMENTATION OF BLENDED LEARNING IN PHYSICS TEACHING BY LMS MOODLE

© 2016

Shurygin Viktor Yuryevich, candidate of physical and mathematical sciences,
associate professor of the department of Physics
Sabirova Fairuza Musovna, candidate of physical and mathematical sciences,
associate professor of the department of Physics
Kazan (Volga region) Federal University, Elabuga Institute
(423604, Russia, Elabuga, Kazanskaya street, 89, e-mail: fmsabir@mail.ru)

Abstract. In modern conditions education involves an extensive use of information technology, which can most efficiently be implemented through e-learning. As shown in the article e-learning is an essential component of training a teacher. It is also an integral part of distant education, which is now rapidly developing. One of the most effective patterns of modern higher education is blended learning, which combines the traditional brick and mortar form with the elements of distant training, and which makes a wide use of modern informational technologies. The abstracted article features the experience of blended learning through LMS MOODLE in the group of students pursuing their bachelor degree in physics at the physics and mathematics department in Elabuga Institute of Kazan (Volga region) Federal University. The article focuses on the structure of the distant education modules developed by the authors as well as on the methods of their use. While analyzing the results the authors came to the conclusion about educational expediency of blended learning modules in the framework of bachelor degree programs.

Keywords: higher education, physics, learning process, prospective teacher, independent work, distance education, blended learning, e-learning course, learning management system, MOODLE.

Современное образование невозможно представить без широкого использования информационных и коммуникационных технологий, которое наиболее плодотворно может быть реализовано через электронное обучение [1-4].

Именно электронное обучение сегодня является основной формой дистанционного образования, а дистанционную форму обучения специалисты по стратегическим проблемам образования называют образовательной системой 21 века.

Дистанционные образовательные технологии применяются как в традиционном (очном), так и в удаленном (заочном) обучении на различных уровнях: в программах высшего образования, в дополнительных образовательных программах, в программах повышения квалификации и профессиональной переподготовки кадров.

Проблемы внедрения в педагогическую практику возможностей дистанционного обучения рассматривались в ряде работ отечественных [5-10] и зарубежных авторов [11-13]. Большое значение они имеют и в практике подготовки будущих педагогов, в том числе при обучении физике и смежным дисциплинам, как важной составляющей не только их специальной подготовки, но и формирования общей культуры, мировоззрения [14-16].

Несмотря на достаточно большое количество исследований по внедрению дистанционных модулей в образовательный процесс многие вопросы требуют разреше-

ния.

В частности, актуальной является проблема определения места в подготовке будущих педагогов одной из моделей дистанционного обучения – интеграции традиционных очных и дистанционных он-лайн форм обучения. Данную модель определяют как смешанное обучение [17-19], когда для решения определенных образовательных задач наряду с традиционными формами используются элементы электронного обучения.

Изучение опыта внедрения смешанного обучения за рубежом показывает, что существуют различные классификации моделей смешанного обучения [19]. Как правило, выделяют такие модели, как Rotation model (Station rotation, Lab Rotation, Individual Rotation, Flipped Classroom), Flex model, A La Carte model, Enriched Virtual model.

В России также ведется изучение проблемы смешанного обучения в школах и вузах, а также его реализации в учебном процессе. Во многих учебных заведениях, имеющих интерактивную образовательную среду, ведутся работы по внедрению элементов дистанционного обучения в образовательный процесс [20-32], однако не всегда эту работу можно свести к определенным моделям. Тем не менее, во всех случаях смешанное обучение можно представить тремя основными компонентами:

1. Компонент традиционного прямого личного взаимодействия участников образовательного процесса.

2. Компонент интерактивного взаимодействия, опосредованный компьютерными телекоммуникационными технологиями и электронными информационно-образовательными ресурсами.

3. Компонент самообразования.

Основой электронного обучения, в том числе и как элемента смешанного обучения в современном вузе является использование систем управления обучением: Learning Management Systems (LMSs), которые представляют собой комплекс программно-технических средств на базе Интернет-технологий, методик обучения и организационных мероприятий.

В настоящее время в мире существует множество таких систем, например, BlackBoard, WebCT, Top-Class, Claroline, ILIAS, Desire2Learn, MOODLE и т.д. Есть и отечественные программные разработки такие, как «Прометей», «Батисфера», «ИнтраЗнание» и ряд других. Основным недостатком существующих систем дистанционного обучения является то, что, в основной своей массе, это коммерческие продукты, имеющие достаточно высокую стоимость.

Как правило, они просто не по карману бюджетным образовательным учреждениям, и чаще используются коммерческими структурами для организации корпоративного обучения. При этом зарубежные разработки обычно требуют знания иностранного языка, а отечественные программные продукты зачастую проигрывают зарубежным аналогам по уровню предоставляемых возможностей.

В Казанском федеральном университете, как и в большинстве ведущих вузов России, основой системы электронного обучения является использование LMS MOODLE.

В настоящее время эта система переведена на десятки языков, в том числе русский, и широко используется в более чем двухстах странах. Важным преимуществом данной системы является возможность свободного использования, которая не предусматривает наличие лицензий, обеспечивает бесплатное обновление и получение программ.

Ее программный код является открытым, что позволяет вносить свои коррективы и управлять всем образовательным процессом. Одной из самых сильных сторон LMS MOODLE являются широкие возможности для коммуникации и наличие активной обратной связи. Перечисленные преимущества дают достаточные основания для создания электронных образовательных курсов, предусматривающих, в частности, изучение вузовского курса физики.

Авторами разработаны и активно используются в учебном процессе электронные образовательные курсы (ЭОК) по всем основным разделам курса физики и некоторым смежным дисциплинам, изучаемым в вузе будущими педагогами, обучающимися по различным профилям бакалавриата направлений подготовки «Профессиональное обучение» и «Педагогическое образование» [14, 15, 28].

ЭОК имеют определенную структуру, содержащую вводную и тематическую часть.

Вводные части курсов содержат вступительное видео, рабочую программу дисциплины, календарный план, вопросы, выносимые на экзамен, а также общие методические рекомендации по изучению курса как для студентов, так и для преподавателей.

Здесь же имеются ссылки на открытые электронно-образовательные ресурсы по соответствующим разделам физики других университетов, новостной форум и форум по обсуждению общих проблем, связанных с работой в системе.

Каждый изучаемый модуль в рамках тематической части включает следующие элементы: необходимый теоретический материал, дидактические материалы к практическим занятиям, задания различного типа для

самостоятельной работы студентов, ссылки на рекомендуемые учебные издания, имеющиеся в библиотеке вуза, гиперссылки на внешние электронные источники информации, а также тестовые задания для организации промежуточного и итогового контроля. Изучение материала электронных курсов синхронизируется во времени и проходит параллельно с традиционными формами очного обучения.

Теоретический материал курса представлен в виде элементов «лекция», где каждый блок теоретических сведений перемежается тестовыми вопросами, при неправильном ответе на которые система возвращает студента к повторному изучению теории. Опыт показывает, что проработанный таким образом учебный материал усваивается студентами гораздо глубже. Кроме того, имеются дополнительные материалы по каждой теме, включающие в себя активные ссылки на соответствующие страницы учебников, презентации, анимации, видеоролики, полезные при изучении конкретных вопросов курса физики.

Следует отметить широкие возможности LMS MOODLE для разработки и использования тестовых заданий.

Система позволяет создавать тестовые задания самых различных, зачастую уникальных типов [33]. Они включают в себя как традиционные типы заданий (с открытой и закрытой формой ответа, соответствие и т.п.), так и более сложные по своей структуре и содержанию. Последняя версия MOODLE позволяет создавать задания 32 типов.

Особенно интересными и полезными при изучении физики являются, на наш взгляд, такие типы заданий, как «Вычисляемый», «Вложенные ответы» и «Эссе».

При выполнении заданий типа «Вычисляемый» для каждого студента система сама генерирует новые численные данные тестового задания из заданного составителем интервала.

В качестве правильного ответа закладывается физическая формула, по которой система производит вычисления. Это гарантированно обеспечивает то, что каждый испытуемый в ходе тестирования получит свой оригинальный вариант задания. На рисунке 1 показан пример задания, которые получают четыре разных студента.

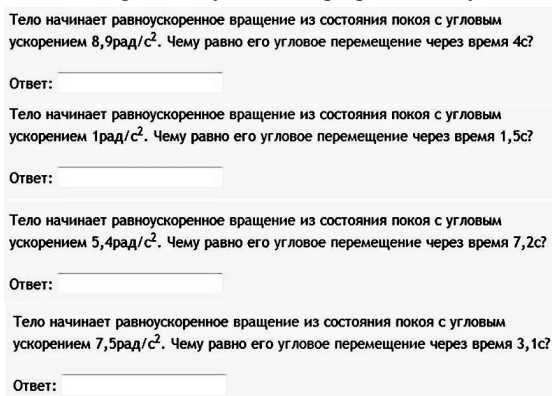


Рисунок 1 - Пример тестового задания типа «Вычисляемый»

Во втором случае тестовое задание может содержать неограниченное число вопросов разного типа. Это позволяет проконтролировать целую систему знаний, умений и навыков студента при помощи одного тестового задания (рисунок 2). Если студент успешно справился с таким заданием, то он сможет решить любую подобную задачу.

В заданиях типа «Эссе» в качестве содержания вопроса может быть использован как текстовый или графический материал, так и любой аудио или видео файл. Пример такого задания представлен на рисунке 3.



Рисунок 2 - Пример тестового задания типа «Вложенные ответы»

Такого рода задания используются преподавателем не только как средство контроля, но и в аудиторной работе для закрепления пройденного материала и формирования умений студентов применять полученные знания для объяснения конкретных физических процессов и явлений в природе и технике.

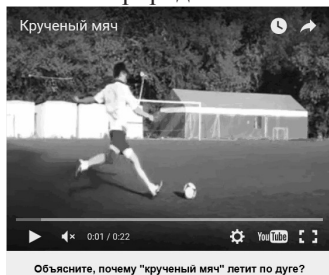


Рисунок 3 - Пример тестового задания типа «Эссе»

Конкретный тест формируется преподавателем из созданного им банка тестовых заданий. Тест может быть настроен как в режиме обучения, так и в режиме контроля.

Неотъемлемой частью успешного усвоения курса физики является умение решать конкретные задачи. Решение задач предполагает систематизацию и закрепление знаний, полученных при изучении теоретического материала, умение пользоваться дополнительной и справочной литературой. Поэтому каждый модуль курса содержит описание методики и примеры решения задач по данной теме. Для осуществления контроля овладения соответствующими умениями и навыками предполагается выполнение индивидуальной самостоятельной работы. Это реализуется при помощи заданий с ответами в виде файла, который отсылается преподавателю. Коммуникационные возможности LMS MOODLE позволяют преподавателю оперативно получать работы студентов, рецензировать их, исправлять ошибки и отправлять на доработку. Результаты выполнения работы определяют степень практического овладения теоретическим материалом изучаемого предмета. Опыт реализации смешанного обучения показал, что в этом случае эффективным является интерактивное объяснение решения той или иной задачи, поэтапные рекомендации преподавателя по последовательности ее решения.

Лабораторные работы, предусмотренные програм-

мой дисциплины, выполняются в специализированных лабораториях. Использование LMS MOODLE в процессе смешанного обучения позволяет студенту всю предварительную работу проделать самостоятельно дистанционно: изучить описание работы, подготовить необходимые таблицы для результатов измерений, пройти соответствующее тестирование и получить допуск к выполнению лабораторной работы. Кроме того, в ЭОК имеется видеозапись по соответствующей лаборатории и видеоролики, демонстрирующие выполнение соответствующих лабораторных работ. После выполнения студентом лабораторной работы в системе возможна и часть защиты, так что преподавателю здесь отводится роль конечного проверяющего.

Следует отметить, что каждый курс является саморазвивающимся, так как такие его элементы, как «Вики», «База данных», интерактивный глоссарий и другие предполагают их совместное заполнение всеми обучающимися под контролем преподавателя. Это активизирует самостоятельную работу студентов, а также приводит к улучшению и обогащению содержания курсов после каждого прохождения их студентами.

Обратная связь обеспечивается большим числом оцениваемых элементов (что позволяет активно использовать балльно-рейтинговую систему), а также форумами и чатами. Все результаты студентов, полученные в ходе работы в дистанционном курсе, заносятся в итоговую ведомость, которая формируется автоматически, легко может быть конвертирована, например, в документ Microsoft Office Excel и использоваться преподавателем для дальнейшей статистической обработки или подведения итогов.

Для индивидуальной коммуникации преподавателя и студента предусмотрены сервисы «Обмен сообщениями», «Комментарий», в рамках которых производится рецензирование работ, обсуждение текущих учебных проблем.

Использование платформы LMS MOODLE позволяет организовать и исследовательскую деятельность студентов, заключающуюся в сборе материала для наполнения глоссария по тому или иному разделу физики, заполнению, имеющихся в курсах различных «Баз данных», подбору в сети полезных интерактивных материалов для наполнения образовательного контента. Опыт показывает, что большой интерес вызывает у студентов подбор и систематизация исторических или биографических сведений, касающихся того или иного физического закона или явления, написание рефератов по выбранным темам [34]. Важно, что первоначально в оценке такой работы участвуют сами студенты, выступая в роли рецензентов. Только после такого обсуждения выносится окончательный вердикт преподавателя. Как показала практика, организация образовательного процесса и самостоятельной работы на основе ЭОК вызывает живой интерес у студентов. Причем такая форма работы, вполне естественна для современных студентов, и они с удовольствием в нее включаются. По их мнению, самостоятельная работа на основе электронных курсов по разделам физики является очень полезным дополнением к традиционным формам обучения.

Важной составляющей LMS MOODLE в плане проведения научных исследований, анализа результатов и эффективности данной формы обучения являются такие элементы системы, как «опрос» и «анкета». В элементе «опрос» на каждый заданный вопрос предлагается несколько вариантов ответа, из которых студенту необходимо выбрать один. Элемент «анкета» может содержать неограниченное число вопросов различного типа. Такие элементы были встроены нами в каждый ЭОК. При этом использовались вопросы, позволяющие определить эффективность электронных курсов и видов самостоятельной деятельности в контексте обеспечения мотивации, саморазвития, формирования определенных качеств и компетенций обучающихся. Важно, что система сохра-

няют все полученные ответы в форме, удобной для их последующей статистической обработки. Для получения объективной информации «опросы» проводились после завершения студентами обучения и сдачи экзамена.

Опыт реализации смешанного обучения показал, что успешное создание и использование электронных образовательных курсов по физике должно начинаться с глубокого анализа целей обучения, дидактических возможностей новых технологий передачи учебной информации, требований к технологиям смешанного обучения с точки зрения обучения физике. Причем при планировании и разработке электронных образовательных курсов необходимо учитывать базовые компоненты деятельности педагога: изложение учебного материала, практика, обратная связь. При этом проектирование электронных курсов требует учета особенностей содержания дисциплины. В частности, целый ряд физических явлений можно наблюдать только на базе научных лабораторий со специальным оборудованием, что не всегда представляется возможным при очном обучении. Многие процессы микро- и макромира невозможно представить наглядно без привлечения электронных ресурсов. Кроме того, использование таких курсов целесообразно для проведения компьютерных экспериментов с использованием интерактивных моделей и виртуальных лабораторных работ.

Анализ многочисленных результатов проведенных опросов и анкетирований, а также сравнение показателей успеваемости студентов, использующих и не использующих ЭОК, убедительно показывают, что внедрение электронных курсов по физике в учебный процесс в рамках очного обучения повышает качество учебного процесса. Применение электронных курсов при изучении соответствующих разделов физики позволяет преподавателю эффективно организовать процесс обучения, помочь студентам сориентироваться среди разнообразных источников информации, организовать и активизировать их самостоятельную работу по освоению учебного материала, получать сведения о том, насколько успешно каждый студент изучает изложенный в курсе контент, сколько времени посвящает изучению той или иной темы. Все эти данные фиксируются в журнале успеваемости студентов, который формируется автоматически, без дополнительных трудозатрат преподавателя.

Разработанные авторами курсы успешно используются в учебном процессе как отдельные дистанционные модули при изучении всех разделов курса физики. Изучение физики на основе электронных курсов является важным дополнением к традиционным формам обучения. Электронные модули обеспечивают доставку образовательного контента обучаемым, реализуют контроль знаний (посредством ответов на задания, промежуточного и контрольного тестирования и других форм обратной связи в процессе обучения).

Применение в педагогической практике принципов смешанного обучения при изучении физики в вузе расширило образовательные возможности студентов за счёт увеличения доступности и гибкости образования, учёта их индивидуальных образовательных потребностей, а также темпа и ритма освоения учебного материала. Этому способствовало то, что весь объем изучаемого материала находился у них перед глазами, в результате имелось максимально полное и наглядное представление учебного материала, обеспечивающее самостоятельное изучение в индивидуальном темпе. Электронные образовательные курсы позволяют каждому студенту построить индивидуальные траектории развития и обучения, у студентов закрепляются такие навыки, как самостоятельность, ответственность за результаты обучения, умение рефлексировать. Кроме того, происходит трансформация стиля педагога: переход от трансляции знаний к интерактивному взаимодействию всех участников учебного процесса, что обеспечивает

оптимальность формирования профессионально важных качеств и компетенций, необходимых для будущей профессионально деятельности педагога.

По мнению авторов, дальнейшей разработки требуют такие проблемы, как выбор соотношения очной (аудиторной) и дистанционной форм обучения, выбор модели смешанного обучения, которая бы оказалась наиболее подходящей при изучении физики будущими педагогами, а также дальнейшее совершенствование разработанных курсов.

Таким образом, электронные образовательные курсы по физике, используемые в процессе обучения, являются одной из важных составляющих организации учебного процесса при смешанной форме обучения, служат важным средством управления и контроля обучения будущих педагогов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Udaya Sri K., Vamsi Krishna T.V. E-Learning: Technological Development in Teaching for school kids // International Journal of Computer Science and Information Technologies. 2014. V. 5. № 5. P. 6124-6126.
2. Андреев А.А., Леднев В.А., Семкина Т.А. E-learning: Некоторые направления и особенности применения // Высшее образование в России. 2009. № 8. С. 88-92.
3. Зуева С.В., Кривоногов С.В. Аспекты и перспективы развития современных информационных технологий // Карельский научный журнал. 2015. № 3 (12). С. 10-12.
4. Третьякова Е.М. Проектирование модели профессиональной подготовки бакалавров с использованием новых информационных технологий // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 4 (13). С. 116-119.
5. Полат Е.С., Моисеева М.В., Петров А.Е. Педагогические технологии дистанционного обучения. М.: Академия, 2006. 400 с.
6. Лебедева М.Б., Семенова Т.В. Дистанционные образовательные технологии в системе повышения квалификации педагогических кадров // Человек и образование. 2013. №1 (34). С. 117-122.
7. Третьякова Е.М. Роль информационных технологий в реформировании образования // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 1 (10). С. 148-149.
8. Богданова А.В. Формирование информационно-коммуникативной компетентности студентов вуза с применением технологии учебных полей как научная проблема // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4. С. 46-50.
9. Стариченко Б.Е., Семенова И.Н. Слепухин А.В. О соотношении понятий электронного обучения в высшей школе // Образование и наука. 2014. № 9 (118). С. 51-68.
10. Ахметова Д.З. Обеспечение качества дистанционного обучения в призма личностного развития обучающихся // Карельский научный журнал. 2013. № 4. С. 55-58.
11. Bednarova R., Merickova J. Learning and teaching with technology e-learning as a motivation in teaching physics. Procedia - Social and Behavioral Sciences. 2012. V. 131. P. 105-110.
12. Burns M. Distance Education for Teacher Training: Modes, Models and Methods. URL: <http://idd.edc.org/sites/idd.edc.org/files/DE%20Book-final.pdf> (дата обращения: 25.09.2016).
13. Costello E. Opening up to open source: Looking at how Moodle was adopted in higher education, Open Learning // The Journal of Open, Distance and e-Learning. 2013. V. 28. № 3. P. 187-200.
14. Shurygin V.Y., Krasnova L.A. Electronic learning courses as a means to activate students' independent work in studying physics // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. V. 11. № 8. P. 1743-1751.
15. Тимербаев Р.М., Шурыгин В.Ю. Активизация АНИ: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4(17)

- процесса саморазвития студентов при изучении курса «Теоретическая механика» на основе использования LMS Moodle // Образование и саморазвитие. 2014. № 4 (42). С. 146-151.
16. Martin-Blas T., Serrano-Fernandez, A. The role of new technologies in the learning process: Moodle as a teaching tool in physics // Computers & Education. 2009. V. 52. № 1. P. 35-44.
17. Bonk C.J., Graham C.R. The Handbook of blended learning: Global Perspectives, local designs. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing, 2006. 624 p.
18. Фомина А.С. Смешанное обучение в вузе: институциональный, организационно-технологический и педагогический аспекты // Теория и практика общественного развития. 2014. № 21. С. 272-279.
19. Shaidullin R.N., Safiullin L.N., Gafurov I.R., Safiullin N.Z. Blended Learning: Leading Modern Educational Technologies // Procedia - Social and Behavioral Sciences. V. 131. P. 105-110.
20. Половникова Л.Б. Смешанное обучение и изучение физики в техническом вузе // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1-1. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=18780> (дата обращения: 25.09.2016).
21. Митин А.Н. Компетентностный подход в обучении информационным технологиям с использованием электронных образовательных ресурсов // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4. С. 93-96.
22. Шурыгин В.Ю. О возможности использования вузовских электронных образовательных курсов в процессе преподавания физики в школе // Физика в школе. 2016. № 4. С. 57-60.
23. Ярыгина Н.А. Применение инновационных технологий обучения экономических дисциплин в вузе // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2012. № 1. С. 82-84.
24. Краснова Л.А., Шурыгин В.Ю. Реализация принципа последовательности и преемственности в работе с одаренными детьми // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 5-2. С. 358-362.
25. Смирнова Е.В. Использование инструментов электронного обучения в преподавании иностранного языка // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 3 (12). С. 33-37.
26. Samedov M.N.O., Aikashev G.S., Shurygin V.Y., Deryagin A.V., Sahabiev I.A. A study of socialization of children and student-age youth by the express diagnostics methods // Biosciences Biotechnology Research Asia. 2015. V. 12. № 3. P. 2711-2722.
27. Кондаурова И.К. Перспективы организации профессиональной подготовки будущих учителей // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2015. № 3 (12). С. 25-27.
28. Шурыгин В.Ю., Краснова Л.А. Организация самостоятельной работы студентов при изучении физики на основе использования элементов дистанционного обучения в LMS MOODLE // Образование и наука. 2015. № 8. С. 125-139.
29. Гущина О.М. Компетентностный подход в создании информационно-образовательной среды приобретения знаний с использованием электронных ресурсов // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 2 (11). С. 49-52.
30. Бобышев Е.Н. О механизмах реализации стратегии развития информационного общества // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2015. № 1 (10). С. 21-23.
31. Кравченко Г.В. Использование дистанционной среды Moodle в образовательном процессе студентов дневной формы обучения // Известия Алтайского государственного университета. 2013. № 2 (78). С. 23-25.
32. Смирнова Е.В. Формирование мотивации студентов к применению электронных средств учебного назначения в изучении иностранного языка // АНИ: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4(17)
- Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 4 (13). С. 44-49.
33. Шурыгин В.Ю. Возможности LMS MOODLE для разработки системы тестовых заданий по физике // Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации: материалы научно-практической конференции с международным участием. Ульяновск: ЗЕБРА, 2015. С. 589-592.
34. Sabirova F.M. Opportunities of biographic method in improvement of physics teacher training // World Applied Sciences Journal. 2013. V. 27. P. 294-298.
- Работа выполнена за счет средств субсидии, выделенной в рамках государственной поддержки Казанского (Приволжского) федерального университета в целях повышения его конкурентоспособности среди ведущих мировых научно-образовательных центров.*

УДК:159.9.07

ФАКТОРЫ ОПТИМИЗАЦИИ СИСТЕМНОЙ АДАПТАЦИИ В УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВЕРТОЛЕТЧИКА

© 2016

Балашова Валентина Федоровна, доктор педагогических наук, профессор кафедры
«Адаптивная физическая культура»

Аймухамбетов Нуржан Нурлыбекович, аспирант

Тольяттинский государственный университет

(445020, Россия, Тольятти, улица Белорусская, 14, e-mail: balashova.valent@mail.ru)

Аннотация. В статье рассматриваются факторы оптимизации системной адаптации курсантов вертолетного училища в учебно-профессиональной деятельности. Согласно экспертной оценке учебно-профессиональной деятельности будущего вертолетчика (в качестве экспертов выступали военнослужащие из числа профессорско-преподавательского состава и командиры курсантских подразделений), для успешной профессиональной деятельности вертолетчика необходимо сформировать около пятидесяти субъектно-личностных качеств будущего специалиста и преодолеть около двадцати внешних адаптационных барьеров. Перечисленные качества и адаптационные барьеры составляют «основу» адаптационной активности и развития адаптационного потенциала будущего вертолетчика. В качестве методологического фактора авторами исследования использованы идеи теории функциональной системы, конкретно - мотивация достижения успеха, а в качестве частных факторов - способность к саморегуляции, эмоциональная устойчивость, адаптационный потенциал и военно-профессиональная направленность. Методом экспериментального воздействия в работе выбран психолого-педагогический тренинг формирования навыков и умений саморегуляции. Тренинговые занятия с курсантами проводились один раз в неделю по воскресеньям продолжительностью 2,5 часа. Оценка уровня развития факторов системной адаптации в экспериментальной и контрольной группах осуществлялась до и после проведенного тренинга. Показатели исследуемых признаков (адаптационный потенциал, мотивация достижения успеха, эмоциональная устойчивость, нервно-психическое напряжение, военно-профессиональная направленность) после экспериментального воздействия в экспериментальной и контрольной группах значительно отличались. Основным показателем системной адаптации – уровень мотивации достижения успеха, и показатели адаптационного потенциала, эмоциональной устойчивости и военно-профессиональной направленности у курсантов экспериментальной группы существенно возросли. Повышение адаптационного потенциала, эмоциональной устойчивости, военно-профессиональной направленности, мотивации достижения успеха средствами психолого-педагогического сопровождения свидетельствует об оптимизации процесса системной адаптации в учебно-профессиональной деятельности курсантов-вертолетчиков.

Ключевые слова: системная адаптация, системный подход, адаптационный потенциал, военно-профессиональное становление, учебно-профессиональная деятельность, психологическое сопровождение.

FACTORS OF OPTIMIZATION OF SYSTEM ADAPTATION IN EDUCATIONAL PROFESSIONAL ACTIVITY OF THE HELICOPTER PILOT

© 2016

Balashova Valentina Fedorovna, doctor of pedagogical sciences, professor
of Adaptive Physical Culture department

Aymukhambetov Nurgan Nurlibekovic, post-graduate student

Toliatti State University

(445020, Russia, Toliatti, street Belorusskay, 14, e-mail: balashova.valent@mail.ru)

Abstract. According to an expert assessment of educational professional activity of future helicopter pilot, (the military personnel from among the faculty and commanders of cadet divisions acted as experts) for successful professional activity of the helicopter pilot it is necessary to create about fifty subject and personal qualities of future expert and to break about twenty external adaptation barriers. The military personnel from among the faculty and commanders of cadet divisions acted as experts in our research. The listed qualities and adaptation barriers make “basis” of adaptation activity and development of adaptation potential of future helicopter pilot. As a methodological factor we have used ideas of the theory of functional system, and is concrete – motivation of achievement of success, and as private factors - ability to self-control, emotional stability, adaptation potential and a military and professional orientation. Us psychology and pedagogical training of formation of skills and abilities of self-control is chosen as method of experimental influence. Training classes were given once a week on Sundays lasting 2,5 hours. The assessment of a level of development of factors of system adaptation in experimental and control groups was carried out before the provided training. Indicators of the studied signs (adaptation potential, motivation of achievement of success, emotional stability, psychological tension, a military and professional orientation) after experimental influence in experimental and control groups considerably differed. The main indicator of system adaptation – the level of motivation of achievement of success, and indicators of adaptation potential, emotional stability and a military and professional orientation at cadets of experimental group have significantly increased. Increase of adaptation potential, emotional stability, military and professional orientation, motivation of achievement of success means of psychology and pedagogical maintenance demonstrates optimization of process of system adaptation in educational professional activity of cadets helicopter pilots.

Keywords: system adaptation, system approach, adaptation potential, military and professional formation, educational professional activity, psychological maintenance.

Проблемы адаптации к учебно-профессиональной деятельности исследовались физиологами [1,2,3], психологами [4-7], педагогами [8-11]. Известны исследования особенностей адаптации к учебно-профессиональной деятельности у будущих военных специалистов [12-18].

Согласно экспертной оценке учебно-профессиональной деятельности курсанта - будущего вертолетчика (в качестве экспертов выступали военнослужащие из числа профессорско-преподавательского состава и командиры курсантских подразделений) для успешной профессиональной деятельности вертолетчика необходимо

сформировать около пятидесяти субъектно-личностных качеств будущего специалиста и преодолеть около двадцати внешних адаптационных барьеров. Перечисленные качества и адаптационные барьеры составляют «основу» адаптационной активности и развития адаптационного потенциала будущего вертолетчика.

Для анализа такого количества профессионально-важных качеств (ПВК) в исследовании использован системный подход, при котором перечисленные качества составляют систему и их взаимодействие направлено на достижение полезного результата деятельности (систе-

мообразующий фактор). Системная адаптация в настоящем исследовании учитывает и то, что это словосочетание включает в себя различные виды адаптации (биологическую, психологическую, социальную), каждая из которых, совместно с другими, направлена на реализацию системообразующего фактора.

В качестве методологического фактора в работе использованы идеи теории функциональной системы [1,2,6,19,20], конкретно – мотивация достижения успеха, а в качестве частных факторов – способность к саморегуляции, эмоциональная устойчивость, адаптационный потенциал и военно-профессиональная направленность.

Цель настоящей работы: выявить продуктивные способы, технологии совершенствования системной адаптации и развития адаптационного потенциала, формирования эмоциональной устойчивости и военно-профессиональной направленности.

Экспериментальная работа проведена среди первокурсников – курсантов-вертолетчиков, включенных в экспериментальную и контрольные группы, численностью по 35 человек. Средний возраст испытуемых составил 18,3 года. Диагностика уровня системной адаптации проводилась сразу после поступления в военное училище и через 8 месяцев обучения. Для диагностики были избраны следующие методы: тест мотивации достижения успеха (А. Мехрабиан) и самооценки (С.А. Будасси), многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (А.Г. Маклаков, С.В. Чермянин), тест нервно-психического напряжения (Т.А. Немчин), оценки военно-профессиональной направленности (А.Ф. Боровиков, Б.В. Овчинников).

Известно, что в формировании профессионально-важных качеств будущего специалиста значимую роль играет саморегуляция [21-26]. В этой связи методом экспериментального воздействия в исследовании выбран психолого-педагогический тренинг формирования навыков и умений саморегуляции. Тренинговые занятия проводились один раз в неделю по воскресеньям, продолжительностью в 2,5 часа. Избранный режим проведения тренинговых занятий был продиктован тем, что воскресный день – наиболее свободен от выполнения служебных обязанностей. В программе тренинга использовались поведенческие методики, приемы релаксации, дыхательные техники [26]. Обучение в форме тренинга было направлено на познание неадекватных эмоционально-поведенческих реакций, раскрытие собственных личностных переживаний, их вербализацию, совершенствование навыков самоорганизации и самоконтроля. Воздействия были направлены на три уровня личности курсанта: информационный, личностный и поведенческий.

Оценка уровня развития факторов системной адаптации в экспериментальной и контрольной группах проводилась до и после проведенного тренинга. Полученные результаты исследования факторов системной адаптации до проведения тренинга в экспериментальной и контрольной группах по исследуемым признакам во многом не отличались друг от друга. По окончании экспериментального воздействия показатели исследуемых признаков (адаптационный потенциал, мотивация достижения успеха, эмоциональная устойчивость, нервно-психическое напряжение, военно-профессиональная направленность) в экспериментальной и контрольной группах имели достоверные различия. Основным показателем системной адаптации – уровень мотивации достижения успеха, а также показатели адаптационного потенциала, эмоциональной устойчивости и военно-профессиональной направленности у курсантов экспериментальной группы существенно возросли. Различия адаптационных свойств у курсантов контрольной и экспериментальной групп выявлены по большинству показателей адаптации: интегральному уровню адаптивности ($p=0,019 < 0,05$), коммуникативному потенциалу ($p=0,034 < 0,05$), моральной нормативности ($p=0,023 < 0,05$), военно-про-

фессиональной направленности ($p=0,017 < 0,05$).

Так, средние значения показателей адаптационного потенциала у курсантов экспериментальной группы после проведения тренинга возросли на 4,23 балла, тогда как в контрольной группе они снизились на 3,45 балла. Полученные результаты свидетельствуют о том, что в результате психолого-педагогического тренинга у курсантов экспериментальной группы повысились адаптационные возможности.

Уровень нервно-психической устойчивости у курсантов экспериментальной группы в результате проведенного тренинга повысился на 1,52 балла, а у курсантов контрольной группы снизился на 6,46 балла. Данные результаты указывают на то, что проведенный тренинг способствовал формированию и развитию у испытуемых навыков саморегуляции и самоконтроля в учебно-профессиональной деятельности, поведении и эмоциональных проявлениях. После формирования активной установки, позиции на овладение профессией, посредством проводимого психолого-педагогического тренинга саморегуляции эмоциональных состояний, возросли также у курсантов показатели военно-профессиональной направленности. В ходе исследования экспериментально установлена взаимосвязь военно-профессиональной направленности, личностных качеств и мотивацией достижения успеха.

Таким образом, результаты проведенного исследования указывают на то, что без дополнительного психолого-педагогического сопровождения, направленного на развитие умений и навыков саморегуляции эмоциональных состояний, возникающих в процессе адаптации к новой социальной среде, к экстремальной учебно-профессиональной деятельности, уровень нервно-психического напряжения у курсантов повышается. Данное обстоятельство связано с множеством адаптационных барьеров, возникающих на начальном пути становления вертолетчика (отсутствие возможности проводить свободное время по своему усмотрению, регламентированная организация распорядка дня, социальные санкции со стороны командиров и др.), и недостаточным развитием адаптационного потенциала у курсантов. Повышение адаптационного потенциала, эмоциональной устойчивости, военно-профессиональной направленности, мотивации достижения успеха средствами психолого-педагогического сопровождения свидетельствует об оптимизации процесса системной адаптации в учебно-профессиональной деятельности курсантов-вертолетчиков.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Анохин П.К. Очерки по физиологии функциональных систем. М.: Медицина, 1980. 186 с.
2. Судаков К.В. Системные механизмы эмоционального стресса. М.: РАН, 1981. ? с.
3. Симонов П.В. Адаптивные функции эмоций // Физиология человека. 1996. № 2. С. 5-9.
4. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. М.: Наука, 1977. 191 с.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. ? с.
6. Ломов Б.Ф. Методология и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984. 444 с.
7. Маклаков А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях // Психологический журнал, 2001. Т.22. №1. С. 16-24.
8. Балашова В.Ф. Компетентность специалиста по адаптивной физической культуре. - М.: Физическая культура, 2008. 245 с.
9. Балашова В.Ф. Профессионально-важные качества личности как неотъемлемые составляющие компетентности специалиста по адаптивной физической культуре / В.Ф. Балашова, Н.Н. Чесноков // Высшее образование в России, 2009. № 3. С. 87-92.
10. Полевая Н.М., Гостева Л.З. Социальная адаптация первокурсников, обучающихся на факультете соци-

альных наук АМГУ, на основе социального партнерства // Карельский научный журнал. 2014. № 4. С. 75-78.

11. Удалова Е.С. Особенности адаптации первокурсников к образовательному процессу как фактор профессионального становления и развития студентов // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 2. № 6 (28). С. 157-161.

12. Бобков О.Б. Динамика учебно-профессиональной мотивации курсантов в процессе обучения в военном вузе/ О.Б. Бобков, Г.А. Виноградова// Известия Самарского научного центра Российской академии наук: СНЦ РАН. 2012. Т. 14. №2. С. 386-392.

13. Бобков О.Б. Факторы, влияющие на формирование учебно-профессиональной мотивации курсантов военного вуза/ О.Б. Бобков, Г.А. Виноградова// Известия Самарского научного центра Российской академии наук: СНЦ РАН, 2012. Т. 14. №2. С. 393-399.

14. Кузнецов Б.В. Влияние профессионально-адаптационной физической подготовки на профессионально-важные личностные качества курсантов// Культура физическая и здоровье, 2013. № 5 (47). С. 62 – 65.

15. Волненко Ю.В. Технология физической подготовки курсантов военного вуза, направленная на повышение готовности к профессиональной деятельности// Ученые университета им. П.В. Лесгафта, 2008. № 8 (42). С. 25-28.

16. Чемодуров М.В. Педагогические условия адаптации курсантов военного вуза будущей профессиональной деятельности// Образование и общество, 2009. № 2. С. 48-52.

17. Барановская Л.В. Проектирование профессионально-педагогических условий внедрения личностно ориентированного подхода в профессиональной подготовке будущих офицеров управления тактического уровня // Карельский научный журнал. 2013. № 1. С. 5-8.

18. Кадыров Б.Г. Армия и общество: национальный вопрос и военное строительство в межвоенный период // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 4. С. 83-86.

19. Бернштейн Н.А. Очерк по физиологии движений и физиологии активности. М., 1966. 294 с.

20. Шадриков В.Д. Познавательные процессы и способности в обучении. М.: Знание, 1990. 520 с.

21. Конопкин О.А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития// Вопросы психологии, 2004. №2. С. 128-135.

22. Прохоров А.О. Функциональные структуры и средства саморегуляции психологических состояний// Психологический журнал, 2005. № 2. С. 68-80.

23. Колосов К.А., Якунин В.Е. Условия формирования субъектной активности в процессе учебно-профессиональной деятельности// Вектор науки. Тольятти: ТГУ, 2010. №4. С. 299-303.

24. Юсупова Г.В. Коэффициент эмоциональности как условие успешности в бизнесе // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 1. С. 76-79.

25. Забродина Л.А. Социально-психологический тренинг как средство развития эмоционального интеллекта будущих психологов // Поволжский педагогический вестник. 2015. № 3 (8). С. 62-67.

26. Якунин В.Е. Дыхательные техники при реабилитации физиологических и коррекции психологических функций/ В.Е.Якунин, Н.С. Степанькова, С.В. Якунина// Практика использования естественнонаучных методов в прикладных социально-гуманитарных исследованиях. Тольятти: ТГУ, 2014. С. 318-324.

УДК 159.9.075

СОЦИАЛЬНО – ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТАФОРЫ
В УПРАВЛЕНЧЕСКИХ ИНТЕРАКЦИЯХ

© 2016

Бессонов Иван Владимирович, магистр факультета психологии, кафедра «Общей и социальной психологии»
Саратовский государственный университет
(410012, Россия, Саратов, ул. Астраханская, 83, e-mail: ione047@gmail.com)

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования социально – психологических аспектов использования метафоры при взаимодействии руководителя и персонала. Проведен теоретический анализ литературы по теме использование метафор в бизнес среде. Проведенное эмпирическое исследование позволило соотнести метафоры используемые руководителем с типом управленческого взаимодействия, что позволяет говорить о том, что метафора как коммуникативное средство воздействия на персонал формирует видение организационной культуры у подчиненных. Одной из важных форм воздействия на коллектив является коммуникация. Правильно подобранные слова играют огромную роль и могут мотивировать сотрудников и привести компанию к успеху. Грамотный подход к управлению показывает как влияет социально-психологические методы на эффективную работу всех подразделений организации. Зная особенности поведения характера каждого сотрудника, можно прогнозировать его поведение в нужном для коллектива направлении, так как в каждой группе коллектива свойствен свой психологический климат. Цель данной статьи заключается в исследовании социально-психологических аспектов метафоры используемой руководителем при взаимодействии с персоналом. Для достижения цели нами были решены следующие задачи: проведение теоретического анализа использования метафор в бизнесе; исследование метафор в управленческом взаимодействии.

Ключевые слова: метафора, метафорическое моделирование, организационная психология, организационная культура.

SOCIO – PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF THE USE OF METAPHORS
IN MANAGEMENT INTERACTIONS

© 2016

Bessonov Ivan Vladimirovich, master of faculty of psychology, Department of «General and social psychology»
Saratov State University
(410012, Russia, Saratov, Astrahanskaya st., 83 e-mail: ione047@gmail.com)

Abstract. The article presents the results of empirical research of socio – psychological aspects of the use of metaphors in the interaction of the leader and staff. Theoretical analysis of the literature on the use of metaphors in a business environment. Conducted empirical research allowed to relate the metaphors used by the leader type of administrative interaction, which suggests that the metaphor as a communicative means of exposure staff in creating a vision of organizational culture among employees. One of the most important forms of influence on the team is the communication. Words play a huge role and can motivate staff and lead the company to success. A sound approach to management, shows the effect that various social-psychological methods to the efficient work of all departments of the organization. Knowing the behaviors of the character of each employee, we can predict its behavior in the desired direction of the team, since each group of staff inherent in their psychological climate. The purpose of this article is to study the socio-psychological aspects of metaphors used by the leader when interacting with the staff. To achieve the goal, we solved the following tasks: a theoretical analysis of the use of metaphors in business; a study of metaphors in the managerial interaction.

Keywords: Metaphor, metaphorical modeling, organizational psychology, organizational culture.

Метафора является базовым компонентом познания, заложенным в сознании человека. Вместе с тем можно утверждать, что метафора может являться ключом к раскрытию смысла организационной культуры. Безусловно, метафора - это код, причем сложно построенный. Таким образом, предметом полезной дискуссии является не вопрос о том нужно ли использовать метафорические модели или нет, а вопрос о том, насколько четко выполняется дешифровка. В своей работе «MetaphorsWeLiveby» [12] американские ученые Джордж Лакофф и Марк Джонсон выступают основоположниками когнитивного подхода в изучении метафор. Авторы считают, что: «концептуальная система человека определена и структурирована при помощи метафор», то есть вся понятийная система человека, в рамках которой мы совершаем действия, думаем, является метафоричной по своей природе [9]. Данная теория явилась начальной точкой развития изучения концептуальной и когнитивной метафоры как в зарубежной, так и в отечественной науке (А.Н. Баранов, Ю.Н. Караулов, Е.С. Кубрякова, А.П. Чудинов).

Метафора помогает глубже понять смысл и соответственно добиться от сотрудников полного понимания поставленных задач. [5] Талантливый руководитель должен четко осознавать какую цель он перед собой ставит и выбрать правильную метафору.

Анализ теоретической литературы и современных научных трудов позволяет говорить о том, что метафора рассматривается как прием эмоционального воздействия на индивида или как средство активизации психической деятельности реципиента. Данные свойства феномена вызывают сильный экспрессивный эффект

через переживания возникающие в разуме адресата, так как метафора в отличие от языковых отношений апеллирует к когнитивным сферам индивида, его нормативному настрою. По мнению Л.И. Шарыгиной, системный эффект метафоры заключается во взаимодействии двух компонентов основного и вспомогательного, в чем и отражается ее психологическая особенность: активизация интеллектуальной и эмоциональной сферы. [11]. При этом ученый подчеркивает роль метафоры в контексте структуры творческой деятельности и возможность использования метафоры как инструмента развития творческого мышления воображения индивида. Так же интересно мнение о том, что формирование нового «смыслообраза» происходит на основе понимания внутренней взаимосвязи объектов, их сущности, в котором так же участвует воображение индивида. Здесь стоит отметить, что исследователи различают «метафору» и «аналогию», так как последняя является логической операцией и не вызывает образные представления [11]. Следует отметить так же концептуальные метафоры Дж. Лакоффа и М. Джонсона. Если рассматривать данные метафоры через призму когнитивной психологии, то, по мнению авторов, «концептуальные метафоры могут образовывать структуры глобального уровня – когнитивные модели» [12]. Современная психология все больше рассматривает феномен метафоры не просто как стилистический троп, а как ключ к пониманию мыслительных процессов индивида и создания видения мира, так как сам человек создает сходство предметов, в большей степени, чем открывает. Создавая образ и апеллируя к воображению, метафора порождает смысл, воспринимаемый разумом.

Метафора как продукт мышления берет свое начало в ассоциативности, устанавливая связи между сущью предметов на основе сходства, смежности и противоположности. «Благодаря метафоре неизвестное становится известным, а известное – совершенно новым» [3].

Известно так же применение метафоры в управлении организацией и производством. Одной из первых метафор в организации является «команда». «Team» сама по себе – самая первая метафора, потом уже появилось русское слово «команда». В бизнесе стали говорить то об «экипаже», то об опасных «плаваньях» через бушующее море, появилась целая эпопея о «бригаде». Даже народный миф о «крёстном отце» подразумевает клан, «семью», группу, сплотившуюся вокруг авторитетного покровителя. Многие статьи, целые книги написаны в метафорах «командной работы»: «в одной связке, как альпинисты, где каждый уверен в каждом», «не сговариваясь», «чувство локтя», «как в бригаде хирургов». [6]

Л.Н. Аксеновская определяет организационную культуру как сложный социально-психологический порядок организационно-управленческих интеракций, конституируемых и регулируемыми системами этических смыслов участников взаимодействия. [1] Регулирующая роль системы этических смыслов связана с характеристикой самой системы. В структуру этических смыслов входит как содержание, так и форма презентации. Среди форм презентации можно выделить метафорическую форму.

В этом смысле метафора способна нести в себе этический смысл более эффективно по сравнению с другими формами [7, 8]. В данной концепции эмпирическим путем были выявлены и метафорически смоделированы три основных типа управленческого взаимодействия («родительская», «командирская», «пастырская»). Модель управленческого взаимодействия моделируется вначале метафорически и уже впоследствии формируются на практике. Метафорой создается узнаваемый образ, тип управленческого взаимодействия, который глубже позволяет понять механизм действия. Каждый из этих типов (моделей управленческого взаимодействия) инициирует развитие соответствующего типа организационной культуры («семьи», «армии», «церкви»). В развитии виде организационная культура как социально-психологический порядок (ордер) содержит в себе все три аспекта — «семейный», «армейский» и «церковный», каждый из которых выполняет свою специфическую функцию и обеспечивает жизнеспособность организационной культуры.

Основная задача управленцев состоит в том, чтобы грамотно донести до своих исполнителей цели и задачи организации. Поскольку большинство руководителей используют метафоры, в проведенном нами опросе, с целью выявления метафор, используемых руководителем при коммуникации с работниками, и как данные метафоры соотносятся с субординациями данной организации. Данный опрос был проведен в организации ООО «Организация X», выборка составила 40 человек (n=40), среди них руководители бригад – 10 человек, менеджеры отдела маркетинга и сбыта – 15 человек и рабочие – 15 человек. Опрос производился либо сразу после проведения планового совещания, либо после беседы подчиненного с руководителем. После того как метафоры были разбиты по субординациям, нами была проведена ордерная диагностика организационной культуры, чтобы подтвердить результаты исследования.

Результаты опроса показали, что руководитель наиболее часто говорит фразу «вместе мы сила». Здесь, используя метафору «сила», он хочет сплотить коллектив вокруг сильного образа, построить у коллектива чувство, что их команда самая сильная, что они могут преодолеть любые преграды. Если соотнести данную метафору с ордерной концепцией Л.Н. Аксеновской, то метафоры «сила» больше подходит для армейского субординера. Так как именно для этого субординера харак-

терно состояние борьбы с окружающей действительностью. Руководитель нацеливает коллектив на победу над обстоятельствами, говоря, что они сильные и то, что они смогут преодолеть преграды, возникающие на пути организации. Данную метафору руководитель часто употреблял при поощрении работников.

Следующая наиболее употребляемая метафора, которую использовал руководитель, «маяк, который заражает светом». Эту метафору руководитель использовал при информировании подчиненных. Сам руководитель говорит о том, что он «как маяк должен указывать направление своим подчиненным и заражать и этим светом». Если рассмотреть данную метафору «заражает светом», это как донести идею до подчиненных, сделать так, чтобы они являлись ее частью и считали своей. Данную метафору согласно ордерной концепции можно отнести к субординеру «церковь», так как здесь наиболее четко проявляется идейность организации.

Если руководитель как-то хотел наказать своего подчиненного, сделать выговор, замечание, то, по словам работников, часто употреблял выражение «в семье не без урода». Здесь очевидно, что руководитель видит своих подчиненных как детей, которые не всегда все правильно делают, за что их и приходится ругать. Эта метафора ярко показывает «семейный» субординер в исследуемой организации.

Если упорядочить все метафорические примеры, перечисленные работниками, персоналом и разбить их по субординерам, можно увидеть какой субординер пытается формировать руководитель у своих подчиненных.

Таблица 1 – Соотношение метафорических примеров и субординеров, используемых руководителем

№	Субординер		
	Семья	Армия	Церковь
1	«В семье не без урода»	«Мы – сила»	«Заряжать светом»
2	Старшие братья	Порядок и дисциплина залог успеха	Направлять и ставить на путь
3	Ступай старших	Сражайся или умри	
4	Воспитывать надо	Взять высоту	
5		Боевая задача	
6		Разбить врага	

Далее нами была проведена ордерная диагностика организационной культуры. [1] Как мы знаем, развитая организационная культура должна включать в себя 33% каждого субординера. Было диагностировано «желаемое состояние» и состояния «как есть» каждого из трех субординеров. Результаты исследования показали, что СС субординера «семья» - 71, «армия» - 85, «церковь» - 49, в то время как ЖС субординера «семья» - 70, «армия» - 90, «церковь» - 50.

По результатам ордерной диагностики мы видим, что в организации преобладает «армейский» субординер, и руководитель так же хотел бы его развивать. И так как он рассматривает своих подчиненных как детей на втором месте «семейный» субординер. «Церковный» субординер слабо представлен в данной организации.

Эти результаты во многом и обуславливают использование большого количества метафор, которые можно отнести к субординеру «армия», как попытку сформировать у сотрудников армейский субординер.

Метафоры, применяемые руководителем в процессе управленческого взаимодействия с персоналом, имеют большое значение. Руководитель формирует организационную культуру предприятия посредством применения тех или иных метафор. Правильно подобранные метафоры позволяет руководителю лучше донести специфическую информацию до подчиненных. Результаты исследования показали, что руководитель активно использует метафоры «армейского» субординера в попытке формировать данный субординер у рабочих. Слабое влияние субординера «церковь» определено практически отсутствием метафор, которые можно отнести к этому субординеру. Сам руководитель видит для себя «командирскую» модель управленческого взаимодействия как наиболее удобную. В перспективах развития организационной культуры руководитель так же желает усиление влияния «армейского» субординера.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Аксеновская Л. Н. Ордерная модель организационной культуры. М., 2007. 303 с.
2. Алексеев К.И. Метафора как объект исследования в философии и психологии <http://www.nauka.ru>
3. Баранов А. Н. Караулов Ю. Н. Русская политическая метафора (материалы к словарю) М., 1991.
4. Бородулина Н., Коломейцева Е. Модель метафоры и метафорические модели (на материале русских и французских экономических текстов) // TextProcessing and Cognitive Technologies. Paper Collection. N.10. (Edited by V. Solovyev, V. Polyakov) – Moscow – Wana, MISA, Ucheba, 2004. - С. 5 – 10.
5. Гэрет Морган, Образы организации, Москва 2008. 504 с.
6. Золотовицкий Р. Роль метафоры в «командообразовании» <http://www.psychodrama.narod.ru/text/zolot-komand.htm>
7. Ивашкина Ю.А. Эмотивный компонент метафоры // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 3 (12). С. 10-13.
8. Анохина С.П. Метафора в немецких текстах экономической тематики // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 1 (10). С. 9-11.
9. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем. М.: Едиториал УРСС, 2004. 256 с.
10. Шрагина, Л. И. Оригинальные ассоциации по сходству / Л. И. Шарагина // Психологический журнал. 2000. - № 4. - С. 73-79.
11. Lakoff G. P. Metaphors We Live By. - University of Chicago Press, 2003. 293p
12. Hofstede G. Cultures and organizations : Software of the mind. Glasgow, 1994. 576 p.

УДК 159.9.07

ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ И НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

© 2016

Бусыгина Алла Львовна, доктор педагогических наук, профессор кафедры «Педагогика и психология»

Архипова Ирина Владимировна, кандидат психологических наук,
доцент кафедры «Педагогика и психология»

Фирсова Тамара Анатольевна, кандидат психологических наук,
доцент кафедры «Педагогика и психология»

*Самарский государственный социально-педагогический университет
(443099, Россия, Самара, улица М. Горького, 65/67, e-mail: firsova@pgsga.ru)*

Аннотация. В статье раскрываются особенности социальной адаптации детей дошкольного возраста в рамках описанной авторами трехмерной комбинированной системы факторов, определяющих ее уровни и специфику. Представлены результаты исследования уровня социальной адаптации дошкольников (высокого, среднего, низкого) в соответствии с разработанным протоколом наблюдения. Основными параметрами наблюдения выделены: удовлетворение физиологических потребностей, взаимодействие с окружающими, эмоциональное реагирование на стимулы окружающей среды, выполнение норм, правил, инструкций взрослого. Описаны результаты исследования, раскрывающие влияние стиля семейного воспитания, посещения/не посещения дошкольного образовательного учреждения, макросоциальных условий проживания на уровень социальной адаптации детей. В статье определены статистически значимые различия между показателями социальной адаптации (по критерию Фишера). Выявлены статистически значимые взаимосвязи между нейропсихологическими особенностями детей и уровнем их социальной адаптации (по Спирмену). Результаты исследования подтверждают тенденцию: чем выше уровень нейропсихологического статуса ребенка, тем выше уровень его социальной адаптации, что характеризуется и обратной зависимостью. В плане практической значимости подчеркивается важность комплексной коррекционно-развивающей работы с детьми, реализуемой посредством взаимодействия родителей, воспитателя и психолога, что обеспечит многовекторный подход к ребенку с целью повышения уровня его социальной адаптации и всестороннего развития личности в целом.

Ключевые слова: социальная адаптация, уровни и параметры адаптации, трудности социальной адаптации, дети дошкольного возраста, стиль семейного воспитания, дошкольное образовательное учреждение, условия проживания (город/село), нейропсихологическая диагностика и коррекция.

THE STUDY OF SOCIAL AND NEUROPSYCHOLOGICAL INDICATORS OF ADAPTATION OF PRESCHOOL CHILDREN

© 2016

Busygina Alla Lvovna, doctor of pedagogical sciences, professor of the chair «Pedagogy and psychology»

Arkhipova Irina Vladimirovna, candidate of psychological science, associate professor
of the chair «Pedagogy and psychology»

Phirsova Tamara Anatoljevna, candidate of psychological science, associate professor
of the chair «Pedagogy and psychology»

*Samara State Socio-Pedagogical University
(443099, Russia, Samara, M. Gorkogo st., 65/67, e-mail: firsova@pgsga.ru)*

Abstract. The article describes the features of social adaptation of children of preschool age in the three-dimensional framework described by the authors of the combined system of factors determining its levels and specificity. The results of the study the level of social adaptation of preschool children (high, medium, low) in accordance with the developed monitoring protocol. The main parameters are bold: the satisfaction of physiological needs, interaction with others, emotional response to environmental stimuli, the implementation of rules, regulations, instructions adult. The results of studies that reveal the influence of the style of family education, visiting / not visiting preschool educational institutions, macro-level on the living conditions of social adaptation of children. The paper identified a statistically significant difference between indicators of social adaptation (Fisher). Statistically significant relationships between neuropsychological characteristics of children and their level of social adaptation (Spearman). Results of the study confirm the trend: the higher the level of neuropsychological status of the child, the higher the level of social adaptation, which is characterized by, and inversely. The plan emphasizes the importance of the practical significance of an integrated correctional-developing work with children, implemented by the interaction of parents, teacher and psychologist that provides a multi-pronged approach to the child in order to improve its level of social adaptation and comprehensive development of the person as a whole.

Keywords: social adaptation, and levels of adaptation options, difficulties of social adaptation of children of preschool age, the style of family education, pre-school educational institution, the conditions of residence (urban / rural), neuropsychological diagnostics and correction.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.

В связи с возрастающим количеством соматических и психологических нарушений у детей в современном обществе проблема их социальной адаптации в окружающем социальном пространстве, несомненно, занимает важнейшее место, так как ее успешная реализация является фундаментом для гармоничного психофизического, личностного и социального развития детей в целом. Учитывая потребность общества в формировании психологически и соматически здорового будущего поколения, важно понимать, что исследовать существующие трудности и предпринимать профилактические и коррекционные меры необходимо на более раннем этапе развития личности, в период раннего и дошкольного детства, так как в этот период психика ребенка наиболее

пластична и лабильна. Однако благоприятное прохождение процесса социальной адаптации и, соответственно, формирование у детей адаптивного поведения – есть целенаправленная и систематически спланированная работа как на уровне микросоциума, в рамках семейного воспитания, так и в условиях дошкольных образовательных учреждений (ДОУ), но обязательно с учетом психофизиологических особенностей конкретного ребенка [1, 2, 3]. В настоящее время личность ребенка становится центром инновационных воспитательных воздействий как со стороны родителей, так и со стороны образовательной системы. Психофизиологическая же основа личности ребенка не всегда принимается во внимание значимыми субъектами воспитания, чаще даже вовсе не понимается ими. Однако гармоничное и полноценное развитие личности детей дошкольного возраста возмож-

но только в рамках комплексного социального воздействия на ребенка на базе и с учетом его нейропсихологического статуса.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых основывается автор; выделение неразрешенных раньше частей общей проблемы.

В настоящее время понятие социальной адаптации детей как фактора их психологического здоровья и условий его оптимизации относится к числу актуальных как в теоретическом, так и в практическом плане социально-психологических проблем. Проблема социальной адаптации находит отражение в исследованиях многих отечественных ученых (Г.М. Андреева, А. Бандура, И.С. Кон, А.В. Мудрик, А.В. Петровский, О.И. Зотова, И.К. Кряжева, А.А. Реан) и зарубежных ученых (Г. Терри Пейджа, Т. Парсонс, Дж. Б. Томаса, Алана Р. Маршалла и др.) [4, 5, 6, 7]. При этом существование множества подходов к определению понятия «социальная адаптация» обусловлено его разнонаправленностью. Большинство авторов выделяют активность личности в процессе социальной адаптации, именно тогда социальная среда способствует реализации потребностей и стремлений личности, служит раскрытию ее индивидуальности.

Социальная адаптация детей дошкольного возраста, по мнению А.В. Петровского, представляет собой не только совокупность психологических действий и способов выполнения ребенком ведущей деятельности, но и комплекс психологических, нейропсихологических и коррекционных методов социализирующего воздействия, направленных на формирование социально адаптивных навыков [7]. При этом в научной литературе существуют теории, по-разному объясняющие структуру социальной адаптации ребенка относительно вхождения его в новую социальную среду. Так, Т.В. Дорожевец предлагает одну из моделей социальной адаптации, включающую в себя три ее вида: академический, характеризующийся степенью соответствия поведения ребенка нормам жизни; социальный, отражающий успешность нахождения ребенка в социальной группе в виде принятия его сверстниками; личностный, связанный с уровнем принятия ребенком себя как представителя какой-либо социальной общности (например, воспитанник ДОУ) [8].

Г.И. Семенова, А.Э. Симановский выделяют следующие уровни адаптации детского возраста (от низшего к высшему):

- 1 уровень – пространственно-предметный, предполагающий адаптацию к пространственным характеристикам окружающих предметов и объектов;

- 2 уровень – коммуникативно-симбиотический, характеризующий приспособление к действиям других людей и способность выстраивать с ними отношения взаимодействия;

- 3 уровень – деятельностно-манипулятивный, отражающий учет различных условий (особенности эмоционально-волевой и произвольной сфер личности) при реализации предметных действий. Этот уровень предполагает активность субъекта и способность использовать других людей для реализации своих планов;

- 4 уровень – социально-символический, означающий способность понимать социальную символику, а значит значение поступков, что, в свою очередь, позволяет предвидеть поступки других людей и самому поступать соответствующим образом [9].

Одним из основных показателей успешной адаптации ребенка в новых социальных условиях является правильно организованное воспитание ребенка дошкольного возраста на всех вышеуказанных уровнях, что обеспечивает полноценное функционирование всех психических функций и поведения в целом. Развитие социальной адаптации детей дошкольного возраста зависит от наиболее значимых институтов воспитания – семьи и дошкольного образовательного учреждения,

под влиянием которых осуществляется освоение детьми предметного мира и отношений между людьми. Значительным фактором выполнения воспитательных задач является взаимодействие семьи и ДОУ в условиях определенной макросреды (как основном месте проживания ребенка) [1, 7, 8, 10].

На основании вышесказанного, в целях совершенствования современного процесса социализации ребенка нами предлагается использовать трехмерную комбинированную систему факторов социальной адаптации, включающую семью, как микромодель общества, взаимодействующую с дошкольным образовательным учреждением, и место проживания (город / сельская местность), как макросреду для социализации ребенка. В этой связи важными составляющими компонентами трехмерной модели социальной адаптации являются теоретические и эмпирические основания построения данной структуры:

- макросреда как ментальная характеристика, определяющая основные закономерности социализации детей в определенных условиях проживания (город / село);

- социальные условия микросреды (семейного и дошкольного воспитания) как интегративные характеристики непосредственных воспитательных воздействий, реализуемых с учетом психологических особенностей детей;

- основные параметры социальной адаптации детей, формируемые под воздействием условий макро- и микросоциума, а именно: удовлетворение физиологических особенностей, выполнение инструкций взрослого, взаимодействие с окружающими людьми, эмоциональное реагирование на стимулы окружающей среды.

В проектировании композиции нами представлена систематизированная трехмерная модель социальной адаптации детей дошкольного возраста, конкретизирующая содержание разработанных структурных компонентов, сформулированных следующим образом:

- определение основных компонентов модели (семейное воспитание, ДОУ, район проживания) в процессе социальной адаптации детей дошкольного возраста, обоснование их взаимозависимости, взаимодействия и взаимообусловленности;

- проектирование совместно реализуемых воспитательных средств и способов воздействия на детей семьей и специалистами дошкольного образовательного учреждения в процессе социализации.

В процессе внедрения описываемой трехмерной модели социальной адаптации детей в рамках воспитательной системы нами определены параметры оценки результатов социальной адаптации дошкольников: а) развитие познавательной сферы, речемыслительной деятельности, интеллектуальной работоспособности; б) развитие эмоционально-потребностной и мотивационной сферы; в) развитие коммуникативной сферы ребенка: взаимодействие с родителями, воспитателями и сверстниками; г) развитие саморегуляции и контроля, соблюдение социальных и этических норм, то есть развитие произвольной сферы личности (рисунок 1).

Таким образом, показателем достижения цели и задач процесса социальной адаптации дошкольников в рамках системы воспитания является положительная динамика в развитии познавательной, коммуникативной, эмоционально-потребностной и произвольной сфер личности дошкольника, то есть формирование целостной системы отношений к миру, к себе, к другим людям.

Соответственно, изучение трудностей социальной адаптации детей дошкольного возраста осуществляется с позиции выявления факторов, негативно влияющих на успешность выполнения познавательной деятельности и овладения ими социальными навыками. Происходящие изменения в психической, личностной или социально-психологической сфере организма ребенка обуславливаются интегральной характеристикой процесса адаптации, что может привести к негативным изменениям

в развитии ребенка при условии трудностей его реализации [10, 11, 12]. Так, признаки социальной дезадаптации личности, соответственно, могут сопровождаться нарушениями в психическом развитии, что напрямую касается детского возраста в силу восприимчивости, неустойчивости и пластичности мозга ребенка. По мнению А.И. Захарова, адаптация ребенка к новым социальным условиям всегда будет протекать труднее и длительнее у детей с более сложно устроенной психикой и эмоциональной привязанностью к матери [6].

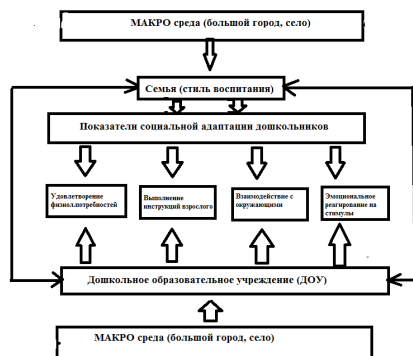


Рисунок 1 - Трёхмерная модель социальной адаптации дошкольников

Поддерживая точку зрения автора, отметим, что именно психофизиологические свойства, связанные с особенностями нервной системы ребенка и заложенные в перинатальный период развития ребенка, являются базовыми, первичными факторами, которые определяют уровень его дальнейшей социальной адаптации. Их необходимо рассматривать с точки зрения нейропсихологического подхода, выявляющего и дифференцирующего особенности развития ребенка через призму мозговой организации психических процессов. В последнее время нейропсихологический подход приобретает все большую популярность как метод синдромного психологического анализа дефицита психической деятельности у детей, связанного с той или иной мозговой недостаточностью (органической или функциональной) или несформированностью [13, 14, 15]. Как правило выделяют функциональные особенности психики, которые в целом не мешают ребенку жить в социуме, но создают определенные трудности при взаимодействии с ним, его обучении и воспитании.

Более отягощенный вариант развития наблюдается у детей, имеющих нарушения высших психических функций, что, как правило, сопровождается их наблюдением у специалистов медицинского профиля с различного рода диагнозами (СДВГ, РАС, ЗПРР и другими), и связано с органической недостаточностью или недоразвитием определенных зон мозга, которые влекут за собой вторичные психические и даже третичные личностные изменения.

Принимая во внимание данное положение, можно выделить многоступенчатость процесса адаптации, отражающую различные уровни ее сформированности у ребенка, которые зависят от влияния совокупности важнейших социальных факторов в период дошкольного детства.

Формирование целей статьи (постановка задания).

С целью выявления особенностей социальной адаптации детей дошкольного возраста, воспитывающихся в разных социокультурных условиях (город/сельская местность) было проведено исследование, в котором приняло участие 523 ребенка дошкольного возраста г. Самара и Самарской области.

Исследование проведено в 2016 году на базе Центра Детской Нейропсихологии «Счастливые детки» (г.о. Самара) совместно с его сотрудниками, а также преподавателями кафедры педагогики и психологии, студен-

тами СГСПУ.

С учетом значимых факторов вышеописанной трехмерной модели респонденты были распределены по следующим групповым комбинациям (Таблица 1).

Таблица 1 - Распределение респондентов по групповым комбинациям

Посещение ДОУ	Стиль семейного воспитания	Район проживания
Посещает ДОУ	Авторитарный/ Либеральный Демократический	Город
Посещает ДОУ	Авторитарный/ Либеральный Демократический	Сельская местность
Не посещает ДОУ	Авторитарный/ Либеральный Демократический	Город
Не посещает ДОУ	Авторитарный/ Либеральный Демократический	Сельская местность

В каждой из выделенных групп выделяются подгруппы, обозначаемые в соответствии с возрастной периодизацией Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, И.Ю. Кулагиной как младший дошкольный возраст (3-5 лет) и старший дошкольный возраст (5-7 лет).

В рамках каждой из групповых комбинаций с учетом указанных показателей проведены следующие исследовательские мероприятия:

На первом этапе исследования посредством комплексного психологического инструментария (опрос, тестирование родителей, беседа, анамнез перинатального периода, наблюдение), а также разработанного нами протокола наблюдения были выявлены:

- уровень социальной адаптации детей (низкий, средний, высокий);
- трудности в социальной адаптации детей, воспитывающихся в разных социокультурных условиях.

В работе использовались методики для родителей по выявлению отношения к ребенку и стилю семейного воспитания: Опросник родительского отношения (А.Я. Варга, В.В. Столин); Методика PARI – Методика изучения родительских установок (Parental Attitude Research Instrument — PARI) (родительско-детские отношения) Е.С. Шеффер и Р.К. Белл; Методика «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ) Э.Г. Эйдемиллера, В.В. Юстицкиса [11, 17].

Параметры и критерии разработанного нами протокола наблюдения основаны на вышеуказанных уровнях социальной адаптации (Г.И. Семенова, А.Э. Симановский), а именно: пространственно-предметном, коммуникативно-симбиотическом, деятельностно-манипулятивном и социально-символическом.

Параметр «Удовлетворение физиологических потребностей» оценивался по следующим критериям: осознание и удовлетворение потребностей естественным образом (высокий уровень); трудности, периодически возникающие в удовлетворении физиологических потребностей (средний уровень); серьезные проблемы, существующие в их осознании и удовлетворении (низкий уровень).

Параметр «Взаимодействие с окружающими людьми» оценивался по следующим критериям: сформированные навыки общения с взрослыми и сверстниками (высокий уровень); трудности, возникающие в определенной зоне общения: с взрослыми или с детьми, при вступлении в диалог или в обратной связи (средний уровень); отсутствие контакта с окружающими (низкий уровень).

Параметр «Эмоциональное реагирование ребенка на стимулы окружающей среды» оценивался по следующим критериям: проявления позитивного реагирования, положительных эмоций на стимулы окружающей среды (высокий уровень); инертное эмоциональное состояние или изменчивость направленности эмоционального со-

стояния от позитивного к негативному (средний уровень); преимущественно отрицательное отношение к объектам окружающего мира (низкий уровень).

Параметр «Выполнение ребенком правил, норм и требований» оценивался по следующим критериям: понимание ребенком инструкций взрослого и воспроизведение их в полной мере (высокий уровень); частичное (ситуативное) выполнение требований взрослого (средний уровень); непонимание и/или полное невыполнение заданных ребенку программ и инструкций.

Результаты наблюдения оценивались по трехбалльной системе:

- 3 балл – низкий уровень социальной адаптации;
- 2 балла – средний уровень социальной адаптации;
- 1 балла – высокий уровень социальной адаптации.

На втором этапе исследования в этих же группах были выявлены нейропсихологические особенности детей дошкольного возраста с разным уровнем социальной адаптации.

Применение нейропсихологического обследования (диагностики) (А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова, Е.Д. Хомская, М.В. Белоусова, В.А. Меркулова, И.Ю. Гаврикова) позволило выявить и описать индивидуальные особенности и уровень развития высших психических функций детей, соответствующего дефицитарного блока мозга (первичного дефекта), оказывающего влияние на другие психические функции (вторичный дефект), а также личностные особенности (третичный дефект) [15, 16, 18, 19, 20-25], а именно:

- нейродинамические нарушения (подкорковая недостаточность);
- проблемы динамического, статического, пространственного, конструктивного праксиса;
- проблемы предметного, акустического, сенсорного гнозиса, зрительно-моторной и слухо-моторной координации;
- мнестические, речевые, интеллектуальные нарушения;
- проблемы произвольной саморегуляции, зоны программирования и контроля;
- трудности межполушарного взаимодействия.

Не менее важным диагностическим компонентом являлось определение сохраненных форм психического функционирования ребенка, выступающих ресурсным, компенсаторным звеном его дальнейшего развития.

На третьем этапе исследования по результатам проведенной нейропсихологической диагностики в течение шести – восьми месяцев была проведена нейропсихологическая коррекция детей со средним и низким уровнем социальной адаптации с целью восстановления и компенсации проблем психического развития дошкольников разных возрастных этапов (3-5 лет) и (5-7 лет). Коррекционная программа занятий строилась с учетом возрастного аспекта в зависимости от особенностей «отстающих» функций и выявленных трудностей социальной адаптации. Метод коррекционной работы базировался на концепциях А.В. Семенович, Б.А. Архипова, А.Л. Сиротюк.

На четвертом этапе исследования посредством батареи нейропсихологических проб проводилось повторное диагностическое обследование дошкольников, которое оценивало результативность проведенной коррекционной работы.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.

На первом этапе исследования уровня социальной адаптации детей дошкольного возраста, выделяя такие ее параметры как: «Удовлетворение физиологических потребностей», «Взаимодействие с окружающими людьми», «Эмоциональное реагирование ребенка на стимулы окружающей среды», «Выполнение ребенком правил, норм и требований», в первую очередь было выявлено процентное соотношение в общей выборке исследования, что отражено на рисунке 2.

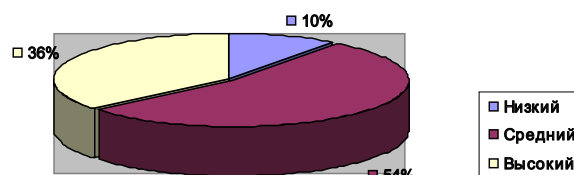


Рисунок 2 - Процентное соотношение детей с разным уровнем адаптации

Выявлено, что в выборке детей дошкольного возраста 54% детей имеют средний уровень социальной адаптации, отражающийся в периодически проявляющихся трудностях в одной или нескольких сферах жизни ребенка. У 36% детей наблюдается высокий уровень социальной адаптации, характеризующийся отсутствием явных проблем в жизнедеятельности ребенка на данном этапе развития. Низкий уровень социальной адаптации отмечается у 10% дошкольников, что проявляется в ярко выраженных трудностях, выявленных, как правило, по всем параметрам социальной адаптации. В основном данные проблемы наблюдаются у детей с грубыми нарушениями в развитии, связанными с органическим поражением центральной нервной системы и не позволяющими им соответствовать стандартным социальным нормам и требованиям, свойственным детской популяции в целом.

В данной работе представлены наиболее значимые результаты с применением корреляционного анализа коэффициента (r_s) ранговой корреляции Ч. Спирмена для изучения взаимосвязей между показателями социальной адаптации и стилями семейных взаимоотношений. Предполагается, что в характере этих взаимосвязей могут скрываться психологические особенности и причины трудностей адаптации детей дошкольного возраста.

В результате проведенного корреляционного анализа по критерию Спирмена, выявлено, что чем выше показатель «Взаимодействие с окружающими» (0,56), тем более общителен ребенок и менее тревожен. При повышенном показателе, «Эмоциональное реагирование на стимулы окружающей среды» (0,48), увеличивается познавательная активность ребенка и освоение им предметных действий, и тем меньше проявляется замкнутость и закрытость его от сверстников и взрослых. Тем не менее, существует определенная тенденция, и можно утверждать, что социальная адаптация ребенка зависит не только от способности взаимодействовать с окружающими, но и от удовлетворения физиологических потребностей. Это подтверждают и корреляционные связи между данными коэффициентами (0,76). Наблюдается отрицательная корреляционная связь (-0,47) между показателем «Выполнение инструкций, социальных правил взрослого» и показателем «Удовлетворением физиологических потребностей». Это говорит о том, что чем выше требования взрослого, предъявляемые ребенку, тем ниже уровень его адаптации к социальным условиям.

Исследуя особенности социальной адаптации детей с учетом влияния стиля семейного воспитания (с помощью методики изучения родительских установок Е.С. Шефер и Р.К. Белл (PARI), а также методики «Анализ родительских отношений» А.Я. Варга, В.В. Столина), в группе детей с высоким уровнем адаптации по шкале «Симбиоз» выявлено наличие значительной психологической дистанции родителя с ребенком (75%). У детей со средним уровнем социальной адаптации дистанция наблюдается только в 20% обследуемых семей. Соответственно, с детьми, имеющими проблемы в адаптации, родители сокращают дистанцию, стараясь всегда быть ближе к ним, удовлетворять их основные потребности, оказывать помощь и поддержку, в отличие от детей с высоким уровнем адаптации, которые получают

от родителей определенную долю самостоятельности в процессе приспособления их к реальной действительности.

Представленные в шкалах «Кооперация» и «Принятие – отвержение» данные показывают, что родители, имеющие детей с высоким уровнем социальной адаптации, в несколько большей степени проявляют внимание к интересам ребенка, поощряют самостоятельность и инициативу, стараются быть на равных с ребенком (75%). Они высоко оценивают интеллектуальные и творческие способности ребенка, испытывают чувство гордости за него (100%). У детей с имеющимися проблемами в социальной адаптации данные показатели выражены в меньшей степени (60% и 80%).

Корреляционная взаимосвязь стиля родительско-го отношения «Отвержение» и параметров социальной адаптации ребёнка показывает взаимозависимость таких показателей как «Эмоциональное реагирование на стимулы окружающей среды» ($r_s = -0,49$, при $p \leq 0,05$) и «Взаимодействие с окружающими» ($r_s = 0,53$, при $p \leq 0,05$). Чем больше отвержение ребёнка со стороны родителей, тем меньше ребёнок проявляет общительности и отзывчивости по отношению к окружающим и тем больше трудностей испытывает в социальной адаптации. Чем выше коэффициент корреляции стиля «Кооперация», представленный как социально желательный образ родительского отношения, тем выше показатель «Выполнение инструкций, социальных правил взрослого» ($r_s = 0,61$, при $p \leq 0,05$). Родитель не только заинтересован в делах и планах ребенка, но старается во всем помочь ребенку, а также высоко оценить его интеллектуальные и творческие способности. Чем больше родители реализуют такой стиль родительского поведения как «Симбиоз», тем меньше ребёнок проявляет самостоятельности в познавательной деятельности, и тем более он закрыт от взаимодействия с окружающими ($r_s = 0,58$, при $p \leq 0,05$). Как показывает корреляционный анализ, при повышенном коэффициенте стиля «Авторитарная гиперсоциализация», ребёнок лучше слушает родителей и относительно спокойно взаимодействует с ними ($r_s = 0,48$, при $p \leq 0,05$), но при этом ребёнок становится менее общительным и замкнутым ($r_s = -0,39$, при $p \leq 0,01$). Корреляционная взаимосвязь стиля родительского отношения «Маленький неудачник» с показателями социальной адаптации указывает на проявление трудностей в эмоциональном взаимоотношении ребенка с родителями и сверстниками ($r_s = -0,44$, при $p \leq 0,05$), приводящие к заниженной самооценке и проявлению его не приспособленности и не успешности в предметной деятельности.

Анализируя особенности социализации детей, воспитывающихся в городских и сельских семьях, а также их поведенческие показатели, мы выявили определенные трудности, с которыми сталкиваются дети в условиях взаимодействия с окружающей действительностью. Так, в ходе проведенного исследования выявлены статистически значимые различия (по критерию Фишера) между группами респондентов городских и сельских семей. Так, было отмечено различие по показателю «Удовлетворение прогрессивных духовных потребностей», критерий $\phi^*_{эмп} = 4,915$ ($p < 0,09$), что определяет полученное эмпирическое значение ϕ^* в зоне значимости. В городских семьях чаще отдается предпочтение дополнительным занятиям и повышению культурного уровня ребенка, чем в сельских семьях. В сельских семьях определен показатель «Постоянная и тесная связь семьи с другими семьями (родственников, знакомых)» - критерий $\phi^*_{эмп} = 5,467$ ($p < 0,09$). Также имеются статистически значимые различия по показателю «Родители поддерживают устойчивые связи с ДОУ» $\phi^*_{эмп} = 3,802$ ($p < 0,09$), городские родители по сравнению с сельскими, в большей степени взаимодействуют со специалистами дошкольных учреждений в процессе адаптации ребенка, у взрослых в семье отмечается единство и согласованность требований к детям. При этом

сельские родители (68%), чаще «преувеличивают роль и возможность общественных форм воспитания (ДОУ)», чем городские (54%).

Показателем уровня педагогической культуры родителей (из различных мест проживания) является ряд ошибок и трудностей, допускаемых ими в воспитании детей при адаптации их к различным новым социальным условиям. В результате исследования были выявлены наиболее типичные (таблица 2).

Таблица 2 - Статистические показатели трудностей адаптации детей, проживающих в различных социальных условиях (по критерию Фишера)

№	Показатели трудностей	Город (%)	Село (%)	$\phi^*_{эмп}$
1	Отсутствие единых требований в воспитании	48	60	- 1,894
2	Слепая неразумная любовь к ребенку	68	32	5,144
3	Чрезмерная строгость или нетребовательность родителей	35	63	-4,227
4	Недостаточно четкое представление о целях, задачах, средствах и методах воспитания	31	54	-3,497
5	Отставание детей от посильного домашнего труда	57	29	3,979
6	Неумение использовать систему поощрения и наказания	58	40	2,451
7	Отсутствие такта в отношениях с ребенком (использование ненормативной лексики в общении с ребенком)	36	54	-2,744
8	Ссоры родителей в присутствии детей	44	57	- 2,002
9	Идеализация ребенка	69	43	3,654
10	Преувеличение роли и возможностей общественных форм воспитания (ДОУ)	54	68	- 2,277

Характерно, что рассмотренные ошибки нередко встречаются в одних и тех же семьях, как бы дополняют друг друга и тем самым осложняют воспитание в процессе адаптации ребенка. Ошибки при взаимодействии родителей с детьми не просто проявляют себя в общении и деятельности, но сказываются на формировании у ребенка дисциплинированности, инициативности, самостоятельности, ответственности, трудолюбия и других социально значимых качеств личности.

Необходимо отметить, что трудности адаптации зачастую вызываются парциальными отклонениями в формировании высших психических функций и обусловлены комплексом причин как психологического, так и социального характера, представленным на рисунке 3.

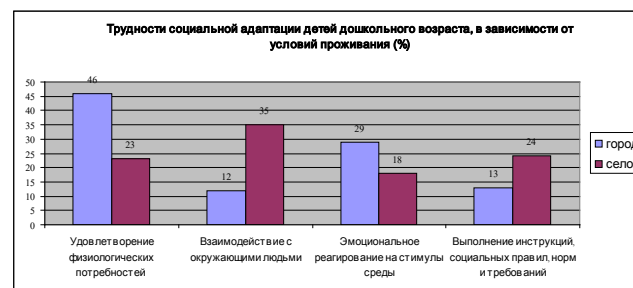


Рисунок 3 - Трудности социальной адаптации детей дошкольного возраста (село/город)

Большинство городских семей (46%) испытывают трудности при воспитании у ребенка социальных навыков, чем в сельских семьях (23%), критерий $\phi^*_{эмп} = 5,098$ ($p < 0,09$). По параметру «Удовлетворение физиологических потребностей ребенка» наиболее часто встречающимися трудностями социальной адаптации, особенно

младших дошкольников являются: проблемы со сном (ребенок плохо засыпает, просыпается по ночам, спит с родителями); проблемы с едой (ребенок плохо ест, не ест определенные продукты, не ест самостоятельно); проблемы с туалетом (ребенок ходит в памперсах, не ходит в туалет в общественных местах, энурез, инкапрез).

Данные трудности у детей являются базовыми, преодоление которых создает физиологическую основу, внутренние условия для возникновения проблем в реализации более высокоорганизованной деятельности.

Выявлено различие по показателю «Взаимодействие с окружающими людьми» возникают трудности в коммуникации со сверстниками и взрослыми проблемы в умении ребенка из сельской семьи (35%), чем городской (12%), критерий $\phi^*_{эмп} = -3,886$ ($p < 0,09$). Дети из сельской семьи чаще испытывают сложности при обращении с просьбой, вопросом или высказыванием к окружающим и выражении соответствующей обратной связи при обращении к нему.

По параметру «Эмоциональное реагирование ребенка на стимулы окружающей среды», проблемы возникают в первую очередь в эмоционально-волевой сфере личности, в городских семьях (29%) чаще, чем в сельских (18%), критерий $\phi^*_{эмп} = 1,769$ ($p = 0,05$), эмпирическое значение ϕ^* находится в зоне неопределенности. При этом значительно снижен или значительно повышен общий тонус организма, активность ребенка; постоянно или периодически проявляются отрицательные эмоции по отношению к жизненным реалиям; отсутствует контроль своего эмоционального состояния.

По параметру «Выполнение ребенком инструкций, социальных правил, норм и требований» трудности проявляются в сельских семьях (24%), реже встречаются с данными трудностями в городских семьях (13%), критерий $\phi^*_{эмп} = 2,136$ ($p = 0,05$), эмпирическое значение ϕ^* находится в зоне неопределенности. В усвоении ребенком программы действия до его полного завершения; в осознании смысла собственной деятельности; в произвольности психических процессов и поведения.

Анализируя полученные результаты с позиции посещения/непосещения детьми образовательных учреждений, отметим преобладание высокого уровня социальной адаптации в группах детей, посещающих ДООУ, по сравнению с не посещающими его. С другой стороны, отмечается значимость приобретенных детьми, посещающих дошкольное учреждение, социальных навыков в процессе адаптации (рисунок 4).

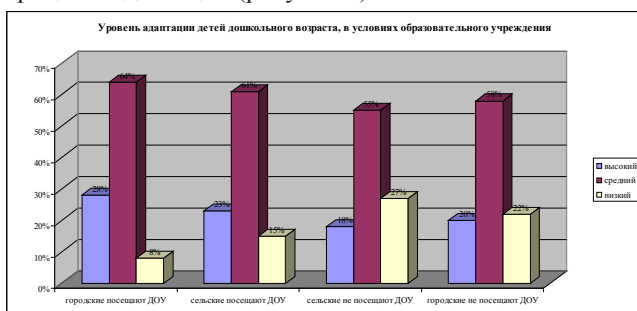


Рисунок 4 - Уровни адаптации сельских и городских детей, посещающих и не посещающих ДООУ

По данным исследования, у городских и сельских детей, посещающих ДООУ и имеющих высокий уровень адаптации, отмечается высокая степень развития коммуникативных качеств личности и межличностных отношений, отсутствие трудностей в удовлетворении физиологических потребностей, высокая организованность действий при проведении совместной игры.

Для городских и сельских дошкольников со средним уровнем адаптации характерны периодически возникающие трудности в удовлетворении потребностей, а также в коммуникативной деятельности. Эмоциональное АНИ: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4(17)

состояние таких детей характеризуется вязкостью, инертностью, либо наблюдаются колебания в проявлении положительных и отрицательных эмоций. Выполняя инструкции частично, периодически проявляют непослушание.

У городских и сельских детей с низким уровнем адаптации отмечаются серьезные проблемы в удовлетворении естественных потребностей (со сном, едой, туалетом), практически отсутствует взаимодействие с окружающими, на стимулы окружающей среды они реагируют негативно, либо не реагируют вообще, проявляют отрицательные эмоции, для них характерны слабо развитые коммуникативные качества личности, что отражается в их замкнутости и отсутствии контактов. В совместной деятельности такие дети обычно не выполняют инструкции взрослого, нарушают нормы и правила, не делятся игрушками с другими, часто обижают сверстников.

Проведенный статистический анализ (по критерию Фишера) позволил обнаружить наиболее значимые расхождения между городскими и сельскими детьми, посещающими и не посещающими дошкольное учреждение, по всем параметрам адаптации, представленные в таблице 3.

Таблица 3 - Статистические различия между параметрами адаптации у детей, посещающих и не посещающих ДООУ, с учетом условий проживания

Параметры адаптации	Посещают ДООУ				Не посещают ДООУ			
	Город		Село		Город		Село	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Удовлетворение физиологических потребностей	56	71,8	80	88,8	22	50,0	15	83,3
	Критерий $\phi^* = -2,844$; ($p < 0,01$)				Критерий $\phi^* = -2,606$; ($p < 0,01$)			
Взаимодействие с окружающими людьми (взрослыми и сверстниками)	70	89,7	66	73,3	27	61,4	13	72,2
	Критерий $\phi^* = 2,793$; ($p < 0,01$)				Критерий $\phi^* = -0,822$; ($p > 0,01$)			
Эмоциональное реагирование на стимулы окружающей среды	51	65,4	74	82,2	25	56,8	11	61,1
	Критерий $\phi^* = -2,502$; ($p < 0,01$)				Критерий $\phi^* = -0,315$; ($p > 0,01$)			
Выполнение ребенком норм, правил, требований взрослого	68	87,2	64	71,1	29	65,9	12	66,7
	Критерий $\phi^* = 2,612$; ($p < 0,01$)				Критерий $\phi^* = -0,061$; ($p > 0,01$)			

У сельских детей наиболее значимые показатели, в сравнении с городскими детьми, посещающими ДООУ, представлены в параметрах «Удовлетворение физиологических потребностей», критерий $\phi^* = -2,844$; ($p < 0,01$) и «Эмоциональное реагирование на стимулы окружающей среды», критерий $\phi^* = -2,502$; ($p < 0,01$), что подтверждает у них отсутствие трудностей в удовлетворении физиологических потребностей, проявление положительных эмоций на реальную действительность, в том числе и на взаимодействие с окружающими, что обусловлено более спокойным, размеренным образом жизни, свойственным сельской местности. Наиболее значимые показатели у городских детей, посещающих ДООУ, выявлены по параметрам «Взаимодействие с окружающими людьми (взрослыми и сверстниками)», критерий $\phi^* = 2,793$; ($p < 0,01$); и «Выполнение ребенком норм, правил, требований взрослого», критерий $\phi^* = 2,612$; ($p < 0,01$), характеризующие выраженность высокой организованности действий при проведении совместной игры и обучающих занятий, обращение к взрослым и сверстникам в соответствии с социальными нормами, однако эмоциональное состояние таких детей инертно, либо наблюдаются колебания в проявлении положительных и отрицательных эмоций при взаимодействии с окружающими.

По данным исследования, выраженность параметров адаптации позволяет определить, что у городских и сельских детей, не посещающих ДООУ, количественные показатели достаточно схожи между собой, что связано с узким кругом общения детей, ограниченным преимущественно семейным воспитанием, независимо от условий их проживания. Полученные результаты свидетельствуют о том, что наиболее значимое расхождение в показателях адаптации у сельских детей выделены в параметре «Удовлетворение физиологических потребностей», критерий $\phi^* = -2,606$; ($p < 0,01$) (значимо), по которому у городских детей, не посещающих ДООУ, выявляются определенные трудности, сочетающиеся с негативным эмоциональным реагированием на определенные социальные ситуации.

Нами выявлен ряд показателей социальной адаптации, которые различаются у городских и сельских детей,

посещающих и не посещающих ДОУ (Таблица 4).

Таблица 4 - Статистические различия между параметрами адаптации у детей из городской и сельской местности, посещающих и не посещающих ДОУ

Параметры	Город				Село			
	Посещают ДОУ		Не посещают ДОУ		Посещают ДОУ		Не посещают ДОУ	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Удовлетворение физиологических потребностей	56	71,8	22	50,0	80	88,3	15	83,3
Взаимодействие с окружающими людьми (взрослыми и сверстниками)	70	89,7	27	61,4	66	73,3	13	72,2
Эмоциональное реагирование на стимулы окружающей среды	51	65,4	25	56,8	74	82,2	11	61,1
Выполнение ребенком норм, правил, требований взрослого	68	87,2	29	65,9	64	71,1	12	66,7

Результаты таблицы 4 показывают, что большинство городских и сельских детей, посещающих ДОУ, являются наиболее социально адаптированными, с ярко выраженными экстравертированными свойствами, отражающиеся в их реакциях в групповом взаимодействии. У сельских детей, посещающих ДОУ, преобладает показатель «Эмоциональное реагирование на стимулы окружающей среды», свидетельствующий об их открытости и непосредственности по отношению к разным людям и объектам. У городских детей, посещающих дошкольное учреждение, преобладает показатель «Выполнение ребенком норм, правил, требований взрослого» - ϕ эмп. составляет 2,737; ($p < 0,01$) (значимо); «Взаимодействие с окружающими людьми (взрослыми и сверстниками)» - ϕ эмп., составляет 3,644 > ϕ кр. 2,31; $p < 0,01$ (значимо). Данные показатели могут свидетельствовать об их высоких результатах в совместной деятельности, в отличие от «домашних» детей они обычно выполняют инструкции взрослого, соблюдают нормы и правила, делятся игрушками, чаще сочувствуют другим детям. К сожалению, в большинстве семей, в которых дети не посещают ДОУ, недостаточное внимание уделяется определенным аспектам социальной адаптации. В частности, в таких семьях соблюдение режима дня далеко не всегда соответствует нормативным возрастным показателям.

В процессе исследования выявлены особенности социальной адаптации младших и старших дошкольников. Так, психологический климат в группах младших дошкольников (3-5 лет), вновь поступивших в ДОУ, оказывается в целом позитивным как в городской, так и в сельской среде. Сельские дети легче ориентируются в новом пространстве (75,7%), имеют лучший аппетит, чем городские дети (67,2%); 70% воспитанников из села имеют спокойный, продолжительный сон и без тревоги вступают в контакт с взрослыми, т.е. у них заметны преимущества в эмоционально-потребностной сфере. У 39,8% детей из большого города процесс адаптации к детскому саду сопровождается повышением уровня тревожности, что значительно выше, чем у сельских детей – 25,1%. Большинство городских детей активнее общаются со сверстниками (76,5%), чем сельские (62,1%); при этом более самостоятельны в своих действиях сельские дети (88,9%), чем городские (71,8%).

У старших дошкольников (5-7 лет), наблюдается высокий уровень развития ведущей деятельности (сюжетной и сюжетно-ролевой игры), а также достаточный уровень эмоционально-волевой регуляции. Хотя познавательные функции у некоторых сельских детей менее развиты, чем у городских, но у них выявились более устойчивые эмоционально-волевые проявления в отношении реальной действительности. В старшей и подготовительной группах выявлен высокий уровень комфортности при нахождении в ДОУ (для 79% городских детей и 84% сельских воспитанников характерен высокий уровень контактности, открытости окружающим, отсутствие тревоги в процессе общения с воспитателем).

Таким образом, с учетом возрастной динамики замечено повышение уровня социальной адаптации детей от младшего к старшему дошкольному возрасту, однако особенности эмоционально-волевой и произвольной сфер напрямую зависят от микро- и макросоциальных условий.

На втором этапе исследования с помощью батареи нейропсихологических проб (А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова, А.В. Семенович, М.В. Белоусова, В.А. Меркулова, И.Ю. Гаврикова), актуальных для дошкольного возраста [15, 16, 18], нами была проведена диагностика особенностей развития психических функций дошкольников.

Определение ведущего полушария у детей дошкольного возраста выявило преобладание у них преимущественно левого полушария. Замечено, что у детей независимо от уровня социальной адаптации доминирует левое полушарие головного мозга, что наблюдается у большинства детской популяции в целом, являющихся правшами. Однако несколько больший процент левшей, у которых преобладающим является правое полушарие, встречается у детей либо с высоким уровнем социальной адаптации (15%), без проблем усваиваемых общественных норм и требований, либо у детей с ее низким уровнем сформированности (11%), имеющих серьезные трудности во взаимодействии с окружающими.

Различные уровни развития нейропсихологических особенностей детей дошкольного возраста, выраженные в процентном соотношении, представлены в таблице 5.

Таблица 5 - Нейропсихологические особенности развития детей дошкольного возраста

Нейропсихологические показатели	Уровень развития исследуемых показателей		
	Высокий	Средний	Низкий
Подкорковые структуры	21%	44%	35%
Межполушарное взаимодействие	28%	52%	20%
Динамические показатели (праксис)	16%	53%	31%
Произвольные действия, регуляция и контроль	27%	58%	15%
Пространственные представления	10%	61%	29%
Восприятие (гнозис)	64%	28%	8%
Внимание	16%	47%	37%
Память	26%	56%	18%
Мышление	29%	52%	19%
Речь	21%	56%	33%
Среднее значение	25,8%	50,7%	23,5%

Анализ полученных данных (таблица 5) показал, что на фоне преобладания среднего уровня психофизиологического развития детей дошкольного возраста, наиболее сильной их психической функцией является восприятие (гнозис) (64%), преимущественно зрительное, что обусловлено множеством визуальных стимулов и разнообразных возможностей, сопровождающих развитие ребенка в первые годы жизни. Наиболее слабыми звеньями психического развития выявлены подкорковые структуры головного мозга (35%), отвечающие за генерализованный тонус организма, процессы возбуждения/торможения, за счет чего при утомлении ребенка наблюдается снижение и уровня его внимания. Кроме того, у дошкольников выявлена недостаточная сформированность динамической стороны психического развития (праксис) (31%), комплексно сочетающей в себе крупную и мелкую моторику, праксис позы и оральный праксис, которая коррелирует и непосредственно влияет на развитие речевой функции (33%).

В городских ДОУ у детей выявлен средний (68%) и высокий (32%) уровень развития крупной и мелкой моторики; высокий уровень развития зрительного восприятия продемонстрировали 46% детей, в то время как слуховое восприятие высоко развито у 32%, средний уровень – у 47%, низкий уровень наблюдается у 21% обследованных детей. Проведенное исследование в сельских ДОУ показало, что дети младшего дошкольного возраста, имеют средний (58%), высокий (26%), низкий (16%) уровень развития крупной и мелкой моторики;

высокий уровень развития зрительного восприятия продемонстрировали 42% детей, слуховое восприятие высоко развито у 27%, средние – у 50%; низкий уровень наблюдается у 23% обследованных детей.

Полученные результаты показывают, что произвольная регуляция собственной деятельности, выполнение программы и ее контроль у детей, посещающих ДОУ, формируется быстрее (к 4 годам) и на более высоком уровне (73%), чем у «домашних» детей (54%), которые становятся более произвольными к 5-6 годам. Такая тенденция в большей степени свойственна городским детям, при этом к 6-7 годам высокий уровень данного нейропсихологического показателя достигает 90%. Аналогично замечено, что темп созревания межполушарных связей, становление динамического праксиса у городских детей, посещающих ДОУ (69%), также значительно выше своих сельских сверстников (48%), при этом у городских детей эти показатели формируются к 4-5 годам, у сельских детей – к 6-7 годам. Речемыслительные процессы, а также мелкая моторика ярче выражены у детей, посещающих ДОУ, нежели у детей, не посещающих ДОУ, в частности, у городских детей высокий уровень развития интеллектуальных показателей наблюдается в 72% случаев, у сельских же детей – в 46%.

В овладении пространственными навыками городские дети испытывают большие трудности, чем сельские, которые в 75% случаев имеют высокий уровень их развития, что почти вдвое выше, чем у детей, живущих в городской среде, при этом у всех детей сформированность пространственного праксиса в полной мере наблюдается к 6-7 годам. Идентификация и изображение эмоций у сельских детей осуществляется с 4-х лет в 80% случаев, хотя аналогичный процент городских детей осваивает данную пробу с 5 лет.

По результатам нейропсихологической диагностики выявлены статистически значимые корреляционные связи (по Спирмену) между нейропсихологическими особенностями в развитии детей дошкольного возраста (нейродинамические нарушения (подкорковая недостаточность); проблемы динамического, статического, пространственного, конструктивного праксиса; проблемы предметного, акустического, сенсорного гнозиса, зрительно-моторной и слухо-моторной координации; мнестические, речевые, интеллектуальные нарушения; проблемы произвольной саморегуляции, зоны программирования и контроля; трудности межполушарного взаимодействия) и высоким уровнем социальной адаптации составляет ($r_s=0,712$, при $p \leq 0,05$), и среднем уровне ($r_s=0,819$, при $p \leq 0,05$), и низким уровнем ($r_s=-1$, при $p \leq 0,01$). Корреляционная взаимозависимость показателей социальной адаптации детей дошкольного возраста и нейропсихологических показателей отражает следующую тенденцию: чем выше уровень развития нейропсихологических показателей ребенка, тем выше уровень его социальной адаптации.

На третьем этапе исследования, следуя принципу единства диагностики и коррекции, на основании результатов диагностической процедуры в течение 6-8 месяцев с периодичностью 2-3 раза в неделю проводились коррекционные занятия, направленные на восстановление и/или компенсацию недостаточно сформированных функций детей в каждой из сформированных групп (когнитивными и эмоционально-волевыми трудностями).

Коррекционная программа строилась с учетом «слабых» сторон психического развития, то есть с применением упражнений на моторную сферу и речемыслительную деятельность, а именно на поддержку:

- подкорковых зон мозга (режим работы и отдыха, смена физической и интеллектуальной нагрузки, дыхательные упражнения, массаж и водные процедуры);
- функции программирования, регуляции и контроля (работа с сюжетно-ролевой игрой, использование алгоритмов действий, обозначений действий определенными знаками и символами, упражнения на переключение

действий);

- функции внимания (упражнения на развитие концентрации, переключения, распределения внимания)
- межполушарного взаимодействия (разнонаправленные движения);
- динамического праксиса (крупную и мелкую моторику);
- пространственных представлений (ориентировку телесного пространства в пространстве окружающего мира);
- мышления и речи.

В процессе реализации коррекционной программы каждая группа детей посещала дополнительные занятия с нейропсихологом в центре, а также работала в обычном режиме (семья, ДОУ) с учетом индивидуальных рекомендаций по организации их повседневной деятельности. Другими словами, коррекционный процесс данных подгрупп происходил как в специально организованных условиях, так и в обычной жизнедеятельности ребенка с применением значимыми взрослыми рекомендаций, направленных на поддержание их психофизиологического состояния и восстановление дефицитарных функций.

На четвертом этапе исследования проводилось повторное диагностическое обследование дошкольников, которое оценивало результативность проведенной коррекционной работы.

Показатели детей с изначально низким уровнем развития психических функций, лежащих в основе когнитивных и личностных проблем, в сравнительной характеристике представлены в таблице 6.

Таблица 6 - Динамика нейропсихологических показателей детей дошкольного возраста с трудностями социальной адаптации (до и после коррекции)

Нейропсихологические показатели	Когнитивные трудности		Личностные трудности	
	До коррекции	После коррекции	До коррекции	После коррекции
Подкорковые структуры	42%	38%	59%	41%
Межполушарное взаимодействие	65%	45%	14%	10%
Динамические показатели (праксис)	58%	33%	19%	12%
Программа и контроль	31%	25%	64%	52%
Пространственные представления	40%	35%	29%	22%
Восприятие (гнозис)	13%	6%	4%	0%
Внимание	28%	25%	49%	37%
Память	20%	16%	10%	8%
Мышление	47%	40%	12%	9%
Речь	59%	44%	11%	7%

Полученные данные показывают, что по результатам проведенной коррекционной работы, направленной на развитие недостаточно сформированных сторон психического развития детей, наблюдается динамическая тенденция улучшения большинства показателей, то есть сокращения процента низкого уровня их развития (Таблица 6). Что касается группы детей с когнитивными трудностями, в большей степени поддались коррекции показатели двигательной функции (крупномоторные изменения) (до коррекции – 58%, после – 33%) и межполушарного взаимодействия (до коррекции – 65%, после – 45%). Интересно, что улучшение данных показателей непосредственно повлияли на эффективность речевого развития (процент трудностей снизился с 59% до 44%).

У детей с личностными нарушениями наиболее чувствительными к изменениям оказались функции активации, энергетизации организма (до коррекции – 59%, после – 41%), отвечающие за уровень работоспособности ребенка, соотношения процессов возбуждения/торможения в организме. Кроме того, претерпела значительные изменения в сторону улучшения функция программирования, регуляции и контроля (до коррекции – 64%, после – 52%), что, соответственно, повысило уровень произвольного поведения детей. При этом уровень концентрации и устойчивости внимания увеличился на 12%.

Анализируя результаты экспериментального исследования, заметим, что за относительно недолгий период коррекционной работы повысились показатели среднего уровня развития психических функций дошкольников, однако в большей степени нас интересовали низкоуровневые параметры, по которым также выявилась положи-

тельная тенденция. При этом субъекты воспитательного процесса (родители и воспитатели), выполняя рекомендации психолога и работая в единой системе нейропсихологического подхода, заметили значительные изменения в межличностных отношениях и коммуникативных навыках детей. По результатам коррекционной работы стало понятно, что целенаправленные воздействия на психофизиологические особенности детей (с учетом «сильных» и «слабых» сторон их развития) повышают уровень психической активности детей, постепенно разрешая как когнитивные, так и личностные проблемы, что, в свою очередь, играет решающую роль в формировании адекватных социальных отношений.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.

1. Обобщенный анализ значимых факторов рассматриваемой трехмерной системы, а также результаты исследования особенностей социальной адаптации детей дошкольного возраста, позволил сформулировать следующие выводы:

- в сельских семьях присутствует более жесткий (авторитарный) стиль воспитания, последовательно определяющий четкую систему санкционирующих воздействий на ребенка, что непосредственно формирует его жизненные позиции и соответствующие эмоциональные состояния в процессе реагирования на реальные ситуации, в отличие от городских семей;

- у детей с высоким уровнем адаптации наблюдается наличие значительной психологической дистанции родителя с ребенком, чем у детей со средним и низким уровнем социальной адаптации. При этом в семьях, проживающих в сельской местности, психологическая дистанция родителей с адаптивным ребенком выражена ярче, чем в городских семьях;

- у детей, воспитывающихся в семьях, сочетающих либеральный и авторитарный стили воспитания, в большинстве своем наблюдается средний уровень социальной адаптации. Другими словами, непоследовательный (противоречивый) стиль воспитания, проявляемый по отношению к детям, ведет в первую очередь к нарушению параметра «Выполнение ребенком правил, норм и требований», когда у них не формируется четкая (единая) система норм и ценностей;

- наблюдается взаимосвязь между преобладанием демократического стиля семейного воспитания и высоким уровнем социальной адаптации дошкольников. Оптимальное сочетание родительского контроля и одновременно принятия свободы и инициативы ребенка ведет к адекватному восприятию ребенком самого себя и окружающих и эмоциональному реагированию на ситуацию, выполнению правил и инструкций взрослого. Дети с высоким уровнем социальной адаптации, воспитывающиеся в условиях демократического стиля общения, проявляют сформированные поведенческие навыки по всем выделенным нами параметрам, начиная с физиологического уровня удовлетворения собственных потребностей и заканчивая высшим уровнем социально значимых свойств и качеств личности дошкольника;

- ярко выраженный авторитарный стиль семейного воспитания отражает взаимосвязь со средним уровнем социальной адаптации дошкольников. Жесткая система правил при отсутствии эмоционально теплого отношения к ребенку формирует защитное поведение и зачастую создает (и явно не решает) внутренние проблемы в его социальной адаптации. При таком стиле воспитания возникают трудности параметра «Эмоциональное реагирование ребенка на стимулы окружающей среды», когда у ребенка наблюдается либо общий негативный эмоциональный фон, либо проявляются яркие аффективные всплески в ответ на сложившуюся ситуацию;

- в семьях, проживающих в городе, мы наблюдаем трудности адаптации дошкольников, связанные с эмоционально-потребностной сферой, а также с удовлетворением базовых потребностей и их не всегда положи-

тельным эмоциональным реагированием на реальные ситуации. Семьи из сельской местности характеризуются наибольшей встречаемостью трудностей социального плана, связанными с произвольным взаимодействием с окружающими людьми и выполнением общественных норм, правил и требований;

- дошкольное учреждение независимо от условий и особенностей организации образовательного процесса оказывает благоприятное влияние на социальную адаптацию и познавательное развитие ребенка;

- преимущества общих показателей адаптации дошкольников, систематически посещающих ДОУ, более значительны при взаимодействии с взрослыми и сверстниками;

- дети, посещающие ДОУ, более организованно включаются в выполнение предлагаемых заданий, обращают внимание на требования взрослых, стремятся к достижению самостоятельного результата, более адекватно оценивают результаты своей работы, в отличие от «домашних» детей;

- с учетом возрастной динамики замечено повышение уровня социальной адаптации детей от младшего к старшему дошкольному возрасту, однако особенности эмоционально-волевой и произвольной сфер напрямую зависят от микро- и макросоциальных условий.

Таким образом, наиболее существенные проявления уровня развития психических функций дошкольников находится в определенной зависимости от места проживания (город/село). Макросоциальное пространство, представленное в исследовании как место проживания семьи (город/село), определенным образом создает базовые условия жизнедеятельности семьи, влияет на стиль ее воспитания (и взаимодействие с ДОУ), и, соответственно, является важнейшим фактором социальной адаптации детей дошкольного возраста.

2. Признавая многоуровневость и многокомпонентность процесса социальной адаптации, а также учитывая специфику дошкольного этапа развития, выявлены следующие нейропсихологические особенности, лежащие в основе ее уровня развития:

- у детей с высоким уровнем социальной адаптации наиболее выражены такие нейропсихологические особенности, как произвольная регуляция собственных действий, а также высшие психические функции (внимание, память, мышление, речь), однако наблюдается слабость подкорковых структур и трудности пространственных представлений;

- дети со средним уровнем социальной адаптации обладают достаточно выраженными интеллектуальными способностями, однако значительно менее сформирована произвольная регуляция деятельности в сочетании с низким уровнем внимания и активационных процессов организма;

- у детей с низким уровнем социальной адаптации наблюдается значительное снижение всех нейропсихологических показателей, как речемыслительной деятельности, произвольной регуляции и внимания, так и динамического праксиса, а также межполушарного взаимодействия.

3. Определены статистически значимые корреляционные связи (по Спирмену) между нейропсихологическими особенностями в развитии детей дошкольного возраста и уровнем их социальной адаптации (низким, средним, высоким). Полученные результаты позволили выявить следующую тенденцию: чем выше уровень нейропсихологического статуса ребенка, тем выше уровень его социальной адаптации, что характеризуется и обратной зависимостью.

4. Формулируя выводы экспериментального нейропсихологического исследования, заметим, что за относительно недолгий период коррекционной работы повысились показатели среднего уровня развития психических функций дошкольников, и, что более важно, низкоуровневые показатели также перетерпели значительные из-

менения. Целенаправленные воздействия на нейропсихологические особенности детей (с учетом «сильных» и «слабых» сторон их развития) повышают уровень психической активности детей, постепенно разрешая как когнитивные, так и личностные проблемы, что, в свою очередь, играет решающую роль в формировании адекватных социальных отношений. При этом в наиболее сложной ситуации находятся дети, не посещающие детский сад. Именно у этой категории детей выявлен больший процент недостаточно сформированных нейропсихологических показателей, что в большей степени касается детей, проживающих в городских условиях.

Практической значимостью описанных результатов является понимание специалистами нейропсихологических особенностей детей, наиболее «сильных» и «слабых» зон мозга, являющихся предпосылкой их адаптивного поведения, а также выстраивание на этой основе коррекционно-развивающей программы, направленной на восстановление/компенсацию дефицитарных психических функций с целью повышения уровня их социальной адаптации.

Таким образом, диагностическое и коррекционное нейропсихологическое сопровождение, включенное в процесс социальной адаптации детей, является не просто важным, но необходимым аспектом работы с детьми дошкольного возраста. Именно в этот период определение психофизиологических показателей ребенка и своевременные коррекционные занятия позволяют избежать усугубления проблем в когнитивной и личностной сферах, обуславливая выбор верной траектории формирования их межличностных отношений в окружающем социуме. При этом подчеркнем важность комплексной коррекционно-развивающей работы с детьми, реализуемой посредством взаимодействия родителей, воспитателя и психолога (а при необходимости и врача), обеспечивая многовекторный медико-психолого-педагогический подход к ребенку с целью повышения уровня его социальной адаптации и всестороннего развития личности в целом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Антонюк В.З. Формирование интеллектуальной готовности старшего дошкольника к учебе в школе // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 3. С. 5-7.
2. Галеева Е.В., Галкина И.А. Психологические и психогигиенические аспекты вербализации эмоций у дошкольников // Карельский научный журнал. 2014. № 1. С. 53-55.
3. Заводчикова О.Г. Адаптация ребенка в детском саду: взаимодействие дошкольных образовательных учреждений и семьи: пособие для воспитателей / О.Г. Заводчикова. – М.: Просвещение, 2007. 79 с. (Из детства – в отрочество).
4. Психолого-педагогическое сопровождение семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья: учебник для студ. учреждений высш. образования / [В.В.Ткачева, Е.Ф.Архипова, Г.А.Бутко и др.]; под ред. В.В.Ткачевой. — М.: Издательский центр «Академия», 2014. — 272 с. — (Сер. Бакалавриат).
5. Социальная адаптация детей в дошкольных учреждениях / Под ред. Р.В. Тонковой-Ямпольской Е. Шмидт-Кольмер, А. Атанасовой-Буковой. М.: Педагогика, 2010. 122 с.
6. Тарасова Н.И. Социальная адаптация дошкольников: воспитательный потенциал дошкольного образования. В сборнике: Образование: традиции и инновации. Материалы VIII международной научно-практической конференции. 2015. С. 498-500.
7. Кирюхина Н. В. Организация и содержание работы по адаптации детей в ДОУ: практ. пособие / Н. В. Кирюхина. 2-е изд. М.: Айрис-пресс, 2006. 112 с.
8. Захаров А.И. Предупреждение отклонений в развитии детей. Издательство: «Союз» 2007. 280 с.
9. Петровский В.А. Психология воспитания: Пособие для методистов дошкольного и младшего школьного образования, преподавателей, психологов АНИ: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4(17)

гов. / А.Г. Грибанова, В.К. Калиленко, Л.М. Кларина и др.; Под ред. В.А. Петровского. – 2-е изд. – М.: Аспект Пресс, 2009. 152 с.

10. Дорожевец Т.В. Изучение школьной дезадаптации / Т.В. Дорожевец. Витебск, 2005. 182 с.

11. Семенова Г.И., Симановский А.Э. Социальная адаптация дошкольников с задержкой психического развития. 2011. Т. 2. № 3. С. 233-237.

12. Костяк Т.В. Психологическая адаптация ребенка в детском саду: учеб. пособие для студентов выс. пед. учебных заведений / Т.В. Костяк М.: Издательский центр «Академия», 2008. 176 с.

13. Левченко И.Ю., Забрамная С.Д., Добровольская Т.А. Психолого-педагогическая диагностика. Издательский центр «Академия». 2003.

14. Левченко И.Ю., Ткачева В.В. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии: Метод. пособие. – М.: Просвещение, 2008. – 240 с.

15. Лемещук М.А. Проблема общения у детей с общим недоразвитием речи в научных трудах исследователей // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4. С. 88-90.

16. Сидоркина Т.Ю. Психолого-педагогическое сопровождение адаптации часто болеющих детей к дошкольному образовательному учреждению: учебное пособие для студентов, обучающихся по направлению Психолого-педагогическое образование / Краснояр. гос. пед. унив-т им. А.П. Астафьева. Красноярск, 2013. 92 с.

17. Мудрик А.В. Социализация человека: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 2-е изд., испр. и доп. М.: Издательский центр «Академия», 2006. 304 с.

18. Белоусова М.В., Меркулова В.А., Гаврикова И.Ю. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте: учебно-методическое пособие. Казань, 2015. 100 с.

19. Балашова Е.Ю., Ковязина М.С. Нейропсихологическая диагностика в вопросах и ответах. М.: Генезис, 2013. 240 с.

20. Позднякова О.В., Смолярчук И.В. Соотношение стили семейного воспитания и уровня социальной адаптации дошкольников 5-7 лет // Социально-экономические явления и процессы. 2011. № 7. С. 297-302.

21. Семенович А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза: учебное пособие. М.: Генезис, 2015. 474 с.

22. Скоробогатова А.И. Нетрадиционные техники изобразительной деятельности как средство развития личности дошкольника в условиях реформирования системы образования // Карельский научный журнал. 2013. № 4. С. 98-100.

23. Шипицына Л.М., Хилько А.А. и др. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста. СПб.: Речь, 2005. – 240 с.

24. Horton A. M-N., Wedding D., Webster J. (eds.). The neuropsychology handbook. V. 1, 2. N. Y.: Springer Publ. Comp., 1997.

25. Nolin, P. Using neuropsychological profiles to classify neglected children with or without physical abuse / P. Nolin, L. Ethier // Child Abuse & Neglect. - 2007. -Volume 31. -Issue 6. -June.

26. Rabin, Laura A. Burton Assessment practices of clinical neuropsychologists in the United States and Canada / L.A. Rabin, W.B. Barr, L.A. Burton // Archives of Clinical Neuropsychology. — 2005. - V. 20. -I. 1. — January.

27. Reynolds C. R., Fletcher-Janzen E. (eds.). Handbook of clinical child neuropsychology. N. Y.: Plenum Press, 1997.

28. Spreen O. Et al. (eds.). Human developmental neuropsychology. N. Y.: Oxford Univ. Press, 19

Статья публикуется при поддержке гранта РГНФ «Социальная адаптация детей дошкольного возраста с особенностями в развитии» (16-06-00190)

УДК 159.942.2

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЕ ДЕТЕЙ, ПОСЕЩАЮЩИХ И НЕ ПОСЕЩАЮЩИХ ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ

© 2016

Вишняков Александр Иванович, доктор биологических наук,
заведующий кафедрой «Социальной психологии»

Лопина Елена Викторовна, студент 5 курса направления подготовки «Психология»
Оренбургский Государственный Университет
(460018, Россия, Оренбург, пр. Победы, 13, ferupin@mail.ru)

Аннотация. С приходом в школу изменяется эмоциональная сфера ребенка. С одной стороны, у младших школьников, особенно первоклассников, в значительной степени сохраняется характерное и для дошкольников свойство бурно реагировать на отдельные, события и ситуации. Дети воспринимают, прежде всего, те объекты или свойства предметов, которые вызывают непосредственный эмоциональный отклик. Наглядное, яркое, живое воспринимается лучше всего. С другой стороны, поступление в школу порождает новые эмоциональные переживания, т.к. свобода дошкольного возраста сменяется зависимостью и подчинением новым правилам жизни. Ситуация школьной жизни вводит ребенка в строго нормированный мир отношений, требуя от него организованности, ответственности, дисциплинированности, хорошей успеваемости. Поэтому главный результат, на который должны обращать внимание педагоги – это успешность детей при обучении в школе, радостное и мотивированное восприятие учебного труда, многолетняя положительная оценка «дошкольной подготовки со стороны учителей школ и родителей». Представленная статья посвящена проблеме изучения особенностей готовности к школе детей, посещающих и не посещающих детские сады. В результате проведения комплексного исследования с применением следующих методик: нелепицы (сформированность восприятия и мышления); счет до десяти и обратно (развитие памяти); сюжетные картинки (развитие логического мышления); речевая произвольность (развитие мышления и речи); графический диктант (умение выполнять указания учителя четко, внимательно слушать, развитие степени самостоятельности ребенка в учебной работе), математической обработки с применением критерия χ^2 , установлены следующие закономерности: посещающие детский сад дети показали средний уровень развития по методикам «Графический диктант», «Счет», «Речевая произвольность», в то время как дети, не посещающие детское образовательное учреждение, показали по этим же методикам высокий уровень развития. По методикам «Счет», «Сюжетные картинки», «Речевая произвольность» дети, посещающие детский сад, показали уровень развития выше достоверно ниже, чем дети, не посещающие детское образовательное учреждение.

Ключевые слова: готовность к школе, дошкольное образовательное учреждение, логическое мышление, память, речь, самостоятельность, внимание.

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF READINESS FOR SCHOOL OF THE CHILDREN WHO ARE VISITING AND NOT VISITING PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION

© 2016

Vishnyakov Alexander Ivanovich, doctor of biological sciences, head of the chair “Social psychology”
Lopina Elena Viktorovna, student of the 5th course of the direction of preparation “Psychology”
Orenburg State University
(460018, Russia, Orenburg, Pobedy Ave., 13, e-mail: ferupin@mail.ru)

Abstract. With arrival to school the emotional sphere of the child changes. On the one hand, at younger school students, especially first graders, characteristic and for preschool children property roughly to react on separate, events and situations substantially remains. Children perceive, first of all, those objects or properties of subjects which cause a direct emotional response. Evident, bright, live it is perceived best of all. On the other hand, receipt in school generates new emotional experiences since freedom of preschool age is replaced by dependence and submission to new rules of life. The situation of school life enters the child into strictly rated world of the relations, demanding from it organization, responsibility, discipline, good progress. Therefore the main result to which have to pay attention teachers are a success of children when training at school, joyful and motivated perception of educational work, a long-term positive assessment of “preschool preparation from teachers of schools and parents”. The presented article is devoted to a problem of studying of features of readiness for school of the children who are attending and not attending kindergartens. As a result of carrying out complex research with application of the following of a metodik: nelepitsa (formation of perception and thinking); the account to ten and back (memory development); subject pictures (development of logical thinking); speech randomness (development of thinking and speech); a graphic dictation (ability to follow instructions of the teacher accurately, to listen carefully, development of degree of independence of the child in study), mathematical processing with application of criterion χ^2 , the following zakonomernosti: poseshchayushchy kindergarten children is established “The graphic dictation”, “Account”, “Speech randomness” while the children who aren’t visiting child care educational institution showed a high level of development by the same techniques showed the average level of development in techniques. On techniques “ the Account”, “Subject pictures”, “Speech randomness” the children attending kindergarten showed a level of development above authentically below, than the children who aren’t visiting child care educational institution.

Keywords: readiness for school, preschool educational institution, logical thinking, memory, speech, independence, attention.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. В настоящее время отрабатываются различные модели организации дошкольного образования. Все более востребованной в практике становится модель организации групп дошкольной подготовки детей 5-7 лет на базе дошкольных образовательных учреждений, учреждений дополнительного образования, общеобразовательных школ. Деятельность этих групп направлена на подготовку к школе детей, не охваченных дошкольными учреждениями.

Много факторов влияет на то, как будет себя чувство-

вать ребенок в школе, как будет учиться и будет ли здоров. Уже ко второму году обучения учебная мотивация и познавательные интересы снижаются у многих детей. Педагогов беспокоит, что часть детей, с которыми они работают, не любит школу, у них может быть любимый учитель, им может нравиться общение с друзьями, но в целом они смотрят на школу как на своего рода тюрьму.

С приходом в школу изменяется эмоциональная сфера ребенка. С одной стороны, у младших школьников, особенно первоклассников, в значительной степени сохраняется характерное и для дошкольников свойство бурно реагировать на отдельные события и ситуации.

Дети воспринимают, прежде всего, те объекты или свойства предметов, которые вызывают непосредственный эмоциональный отклик. Наглядное, яркое, живое воспринимается лучше всего.

С другой стороны, поступление в школу порождает новые эмоциональные переживания, т.к. свобода дошкольного возраста сменяется зависимостью и подчинением новым правилам жизни. Ситуация школьной жизни вводит ребенка в строго нормированный мир отношений, требуя от него организованности, ответственности, дисциплинированности, хорошей успеваемости.

Поэтому главный результат, на который должны обращать внимание педагоги – это успешность детей при обучении в школе, радостное и мотивированное восприятие учебного труда, многолетняя положительная оценка «дошкольной подготовки со стороны учителей школ и родителей».

Длительное время считалось, что критерием готовности ребенка к обучению является уровень его умственного развития. Л.С. Выготский одним из первых сформулировал мысль о том, что готовность к школьному обучению заключается не столько в количественном запасе представлений, сколько в уровне развития познавательных процессов. По мнению Л.С. Выготского, быть готовым к школьному обучению — значит, прежде всего, обобщать и дифференцировать в соответствующих категориях предметы и явления окружающего мира.

Концепции готовности к школьному обучению как комплексу качеств, образующих умение учиться, придерживались А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, В.С. Мухина, А.А. Люблинская. Они включают в понятие готовности к обучению понимание ребенком смысла учебных задач, их отличие от практических, осознание способов выполнения действия, навыки самоконтроля и самооценки, развитие волевых качеств, умение наблюдать, слушать, запоминать, добиваться решения поставленных задач.

На фоне достаточного интеллектуального развития дошкольников нередко проявляется недостаточная социальная подготовленность, неумение устанавливать доброжелательные отношения с окружающими. Вследствие этого дети испытывают значительные трудности адаптации к новым условиям школы, отрицательные эмоциональные переживания, затрудняются в установлении полноценных контактов со взрослыми и сверстниками, что в итоге приводит к снижению успеваемости младших школьников. Целенаправленная, продуманная организация «дошкольного образования» позволяет создать условия, благоприятные для успешной адаптации детей к школьному обучению, способствует их эмоциональному благополучию и развитию индивидуальности.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы. В литературе однозначного отношения к дошкольному образованию детей посещающих и не посещающих детские сады нет. Выделяют три основные линии, по которым должна вестись подготовка к школе [1].

Первое - это общее развитие. К тому времени, когда ребенок станет школьником, его общее развитие должно достичь определенного уровня. Речь идет в первую очередь о развитии памяти, внимания и особенно интеллекта. И здесь нас интересует как имеющийся у него запас знаний и представлений, так и умение, как говорят психологи, действовать во внутреннем плане, или, иными словами, производить некоторые действия в уме.

Второе - это воспитание умения произвольно управлять собой. У ребенка дошкольного возраста яркое восприятие, легко переключаемое внимание и хорошая память, но произвольно управлять ими он еще как следует, не умеет. Он может надолго и в деталях запомнить какое-то событие или разговор взрослых, возможно, не предназначавшийся для его ушей, если он чем-то привлек его внимание. Но сосредоточиться сколько-нибудь

длительное время на том, что не вызывает у него непосредственного интереса, ему трудно. А между тем это умение совершенно необходимо выработать к моменту поступления в школу. Равно как и умение более широкого плана – делать не только то, что тебе хочется, но и то, что надо, хотя, может быть, и не совсем хочется, или даже совсем не хочется;

Третье - это формирование мотивов, побуждающих к учению. Имеется в виду не тот естественный интерес, который проявляют дошкольники к школе. Речь идет о воспитании действительной и глубокой мотивации, которая сможет стать побудительной причиной их стремления к приобретению знаний.

Все эти три линии одинаково важны, и ни одну из них нельзя упускать из виду, чтобы учеба ребенка «не захромала» с самого начала.

Также можно выделить отдельные стороны готовности к школе: физическую, интеллектуальную, эмоционально-волевою, личностную и социально-психологическую.

Общее физическое развитие - это нормальный вес, рост, объем груди, мышечный тонус, пропорции, кожный покров и прочие показатели, соответствующие нормам физического развития мальчиков и девочек 6 – 7-летнего возраста; состояние зрения, слуха, моторики; состояние нервной системы ребенка: степень ее возбудимости и уравновешенности, силы и подвижности [2].

В содержание интеллектуальной готовности включают не только словарный запас, кругозор, специальные умения, но и уровень развития познавательных процессов; их ориентированность на зону ближайшего развития, высшие формы наглядно-образного мышления; умение выделять учебную задачу, превращать ее в самостоятельную цель деятельности.

Под личностной и социально-психологической готовностью понимают сформированность новой социальной позиции; нравственных качеств, необходимых для учения; формирование произвольности поведения, умения общаться со сверстниками и взрослыми [3].

Эмоционально-волевою готовность считают сформированной, если ребенок умеет ставить цель, принимать решение, намечать план действия, прилагать усилия к его реализации, преодолевать препятствия. У него формируется произвольность психических процессов [4].

Не менее важным при подготовке к школе является уровень развития познавательных процессов: внимания, мышления, памяти, воображения. Согласно теории Ж. Пиаже, дошкольник находится на второй стадии умственной активности [5]. Умственное развитие от 3 до 6 лет характеризуется формированием образного мышления, которое позволяет ему думать о предметах, сравнивать их в уме даже тогда, когда он их не видит. Однако логическое мышление еще не сформировалось. Этому препятствуют эгоцентризм, центрация и неумение сосредоточиться на изменении объекта.

Ребенок начинает формировать модели той действительности, с которой имеет дело, строить ее описание. Делает он это с помощью сказки. Сказка – это такая знаковая система, с помощью которой ребенок интерпретирует окружающую действительность [6]. 4-5 лет – апогей сказочного мышления. Затем оно разрушается, ребенок начинает различать быль и небыль, сказка превращается в миф. Отличается сказка от мифа по функции. Миф – объяснение некоторых сторон действительности. А сказка – средство организации поведения ребенка, у нее сугубо педагогическая функция. Сходство – в системе образов.

Ребенок творит собственную мифологию, начиная с 5 лет. Именно к этому возрасту относятся различные вопросы о происхождении. Эти вопросы носят принципиальный характер (откуда взялся мир). Это первые вопросы, на которые ребенок хочет получить ответы в процессе обучения, первая исходная форма теоретического мышления ребенка.

Ж. Пиаже считает, что мышлению ребенка этого возраста свойствен анимизм – стремление приписать неодушевленным предметам или животным человеческие черты [5]. Он исчезает по мере умственного и эмоционального развития детей, к школе анимистические представления сменяются более реалистическими, хотя не исчезают совсем.

В зависимости от выбора той или иной концепции готовности ребенка к систематическому школьному обучению практический психолог выбирает основные ее критерии и подбирает соответствующие методики для их диагностики [7].

В качестве критериев подготовленности ребенка к школе можно принять следующие показатели:

1) нормальное физическое развитие и координация движений;

2) желание учиться;

3) управление своим поведением;

4) владение приемами умственной деятельности;

5) проявление самостоятельности;

6) отношение к товарищам и взрослым;

7) отношение к труду;

8) умение ориентироваться в пространстве и тетради.

У ребенка, поступающего в школу, должен быть определенный уровень познавательных интересов, готовность к изменению социальной позиции, желание учиться.

Но необходимо помнить, что желание пойти в школу и желание учиться существенно отличаются друг от друга. Ребенок должен стремиться в школу, чтобы узнать что-то новое. Многие родители понимают, насколько важно у ребенка желание учиться, поэтому они рассказывают ребенку о школе, об учителях и о знаниях, приобретаемых в школе. Все это вызывает желание учиться, создает положительное отношение к школе. Информацию о мотивации ребенка можно получить и с помощью наблюдения за сюжетно-ролевой игрой «Школа». Готовые к школьному обучению дети предпочитают играть роли учеников, они пишут, читают, решают задачи и отвечают у доски, получают оценки. Неготовые дети и более младшие по возрасту выбирают роль учителя, а также концентрируются на моментах перемены, ситуации прихода и ухода из школы, приветствия учителя.

Еще одним важным условием успешной учебы является выработка у ребенка умения преодолевать трудности. Важно приучить детей начатое дело доводить до конца. Далее нужно подготовить дошкольника к неизбежным трудностям в учении. Сознание преодолимости этих трудностей помогает ребенку правильно отнестись к своим возможным неудачам.

Важно воспитать в ребенке любознательность, произвольное внимание, потребность в самостоятельном поиске ответов на возникающие вопросы. Ведь дошкольник, у которого недостаточно сформирован интерес к знаниям, будет пассивно вести себя на уроке, ему будет трудно направить усилие и волю на выполнение заданий.

Успех обучения в школе зависит от того, насколько у дошкольника будет сформирована произвольность поведения, что в первую очередь выражается в его организованности. Это проявляется в умении ребенка планировать свои действия, выполнять их в определенной последовательности, соотносить со временем, осуществлять самоконтроль.

В психологической подготовке детей к школе немалую роль играет специальная воспитательная работа, которая ведется в старшей и подготовительной группах детского сада [8, 9].

Важной стороной личностной готовности ребенка к школе является его умение строить свои взаимоотношения со сверстниками. Совсем несложно самим родителям, бабушкам и дедушкам понаблюдать за ребенком в групповых играх, особенно – в играх «по правилам»

[10-11].

Для будущего школьника в определенной степени важна усидчивость, умение регулировать свое поведение, возможность достаточно длительное время выполнять не очень привлекательное задание, умение доводить начатое дело до конца, не бросая его на полпути. Можно тренировать внимание, сосредоточенность и усидчивость в повседневных делах. Хорошо помогают воспитанию усидчивости настольные игры, игры в конструктор и лего, занятия лепкой, аппликацией и т.п., то есть те игры, которые продолжаются достаточно долгое время.

На основании вышеизложенного, мы выдвигаем следующую гипотезу: существуют различия в дошкольной подготовке у детей посещающих и не посещающих дошкольные образовательные учреждения.

В исследовании приняли участие дошкольники в возрасте 6 – 7 лет (55 человек), воспитывающиеся в разных условиях (семейное воспитание и детский сад).

В своей работе нами использованы следующие методики:

Предварительная беседа;

Диагностический материал:

а) нелепицы (сформированность восприятия и мышления)

б) счет до десяти и обратно (развитие памяти)

в) сюжетные картинки (развитие логического мышления)

г) речевая произвольность (развитие мышления и речи)

д) графический диктант (умение выполнять указания учителя четко, внимательно слушать, развитие степени самостоятельности ребенка в учебной работе).

При анализе и интерпретации полученных результатов, нами установлено, что в целом результаты, показанные всеми детьми по заданию «Графический диктант», не сильно отличаются по группам. Так немного больше было детей, показавших высокий уровень среди детей, не посещающих детское образовательное учреждение. В то же время такое же преимущество имели дети, посещавшие детский сад по среднему уровню. Количество детей, показавших низкие результаты также было больше среди посещавших детский сад. Таким образом, более высокое умение выполнять четко указания учителя, внимательно слушать, развитие степени самостоятельности ребенка в учебной работе показали дети, не посещавшие детский сад.

Для проверки достоверности различий полученных нами данных мы использовали Критерий χ^2 . Его часто используют, когда переменная имеет качественные характеристики. Так же многие исследователи склонны переводить баллы теста в уровни (высокий, средний, низкий) и строить таблицы распределений баллов, чтобы узнать количество человек по этим уровням. Чтобы доказать, что в одном из уровней (в одной из категорий) количество человек действительно больше (меньше) так же используется коэффициент χ^2 . К сожалению, значение $\chi^2 = 4,65$ ($p > 0,05$), что говорит о незначительной разнице в полученных показателях по группам.

На следующем этапе нашего эмпирического исследования для выявления уровня восприятия и мышления, мы предложили детям выполнить задание «Нелепицы».

У большинства детей, не посещающих детское образовательное учреждение, развитие восприятия и мышления значительно выше, чем у детей группы, посещающей детский сад, т.е. у первых преобладает средний уровень развития, а у вторых высокий. В то же время сумма двух уровней развития: высокого и среднего почти одинакова 80,6% и 83,2% соответственно. О незначительности различий в развитии уровней восприятия и мышления говорит и критерий $\chi^2 = 4,13$ ($p > 0,05$). Поэтому мы можем констатировать лишь незначительное преимущество детей не посещающих детский сад.

Затем мы провели исследование при помощи мето-

дики «Счет», которая отражает развитие памяти у детей дошкольного возраста. В этой методике дети должны досчитать до 10 и обратно, при этом, не допустив ни одной ошибки.

В отличие от детей, посещающих дошкольное образовательное учреждение, дети, не посещающие детский сад, показали, что память у них развита на более высоком уровне, так 62,0% детей посчитали и не допустили при этом ни одной ошибки, 29,2% допустили при счете одну ошибку и лишь двое детей группы допустили более одной ошибки.

Уровень развития памяти у детей, не посещающих детское образовательное учреждение, значительно выше, чем у детей, имеющих другой социальный статус. У детей посещающих детский сад преобладает средний уровень развития, а большинство детей, не посещающих детский сад, показали высокий уровень развития памяти.

Значимость различий показателей данной методики подтверждает и коэффициент $\chi^2 = 34,77$ ($p < 0,001$).

На следующем этапе нашего эмпирического исследования мы провели диагностику развития логического мышления у обследуемых детей, по методике «Сюжетные картинки».

Дети, посещающие детское образовательное учреждение, не очень хорошо справились с заданием: 22,6% получили 2 балла, что означает - ребенок самостоятельно определяет последовательность картинок и составляет рассказ; 41,9% получили по 1 баллу, и показали, что могут самостоятельно справиться с распознаванием последовательности, но не могут самостоятельно рассказать, что изображено на картинках; и только 35,5% получили 0 баллов за выполнение задания, так как нарушают последовательность, и составляли бессвязный рассказ, с отдельным описанием элементов.

Логическое мышление у детей, не посещающих детское образовательное учреждение, развито значительно выше, чем у детей, посещающих детский сад. Более чем на 27% детей, не посещающих детский сад, показали уровень развития логического мышления выше среднего, в то время как среди, посещавших детское образовательное учреждение больше оказалось детей, набравших средний уровень.

Таким образом, дети с семейным воспитанием показали существенно более высокие результаты по тесту «Сюжетные картинки». $\chi^2 = 14,43$ ($p < 0,001$).

Результаты по тесту «Речевая произвольность», определяющему развитие мышления и речи у детей дошкольного возраста, показали, что у 45,2% из детей, посещающих дошкольное образовательное учреждение, на высоком уровне развиты мышление и речь. Они получили по 2 балла – легко соблюдают правила, практически не допускают ошибок при ответе. У 38,7% речевая произвольность находится на среднем уровне развития – они иногда затрудняются с нахождением правильного ответа, и лишь 16,1% детей получили 0 баллов – при этом ребенок терял смысл ответа и отвечал, на вопрос, не подумав.

Дети, не посещающие детское образовательное учреждение, показали следующие результаты: 58,4% - высокий уровень развития речевой произвольности, 33,3% - средний уровень и лишь 8,3% детей – низкий уровень развития мышления и речи.

Причем различия по уровню развития мышления и речи по группам существенны и достоверны – критерий $\chi^2 = 6,5$ ($p < 0,05$).

Таким образом, в процессе проведения исследования, мы выявили уровень развития памяти, мышления, речи, восприятия у детей дошкольного возраста, готовящихся поступать в школу и находящихся в разных социальных условиях развития (посещающих и не посещающих дошкольное образовательное учреждение).

Из приведенных выше данных видно, что посещающие детский сад дети показали средний уровень развития: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4(17)

вития по методикам «Графический диктант», «Счет», «Речевая произвольность», в то время как дети, не посещающие детское образовательное учреждение, показали по этим же методикам высокий уровень развития. По методикам «Счет», «Сюжетные картинки», «Речевая произвольность» дети, посещающие детский сад показали уровень развития выше достоверно ниже, чем дети, не посещающие детское образовательное учреждение. Значит, наша гипотеза получила математическое подтверждение.

В дальнейшем планируется изучение психологических особенностей адаптации детей к школе, посещающих и не посещающих детский сад, а также разработка рекомендаций для формирования положительного интереса детей к школе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Галигузова Л.Н., Смирнова Е.О. Ступени общения: от года до семи лет. – М., 1992. – 142 с.
2. Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога. /Под ред. И.В. Дубровиной. – М., 1987. – 235 с.
3. Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога. /Под ред. И.В. Дубровиной. – М., 1987. – 235 с.
4. Ильина М.Н., Парамонова Л.Г., Головнева Л.Я. Тесты для детей. – Ярославль: Дельта, 1997. – 363 с.
5. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – СПб., Питер, 2008. – 396 с.
6. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе. – М., Академический проект, 2000. – 184 с.
7. Буре Р.С. Готовим ребенка к школе. – М.: Просвещение, 1987. – 92 с.
8. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. М.: Педагогика, 1991 – 145 с.
9. Антонюк В.З. Формирование интеллектуальной готовности старшего дошкольника к учебе в школе // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 3. С. 5-7.
10. Нижегородцева Н.В. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 256 с.
11. Вишняков А. И., Киреева Н. В. Психологические особенности sibлинговых отношений в этнокультурном и возрастном аспекте [Электронный ресурс] // Фундаментальные исследования, 2013. - № 6-1. - С. 174-178.
12. Сергеева Е.Н., Вишняков А.И. Особенности психологической безопасности образовательной среды на примере учащихся 6-х классов гимназии №1 г. Мелеуза // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2008. - № 82. – С. 37 – 38.

УДК 159.942.2

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У СОТРУДНИКОВ ПОЖАРНОЙ СЛУЖБЫ

© 2016

Вишняков Александр Иванович, доктор биологических наук,
заведующий кафедрой «Социальная психология»

Пашина Анастасия Юрьевна, студент 5 курса направления подготовки «Психология»
Оренбургский государственный университет

(460018, Россия, Оренбург, пр. Победы, 13, e-mail: ferupin@mail.ru)

Аннотация. Жизнедеятельность сотрудников МЧС, в том числе пожарной службы, связана с развитием и проявлением различных функциональных состояний, некоторые из которых оказывают существенное влияние на его здоровье и работоспособность. Деятельность сотрудников пожарной охраны протекает в условиях интеллектуальной, эмоциональной и физической напряжённости, и её главными отличительными особенностями являются: продолжительность и неравномерность рабочих нагрузок, наличие стрессовых ситуаций, повышенная степень риска, что в совокупности может быть объединено понятием экстремальной ситуации эмоционального стресса. В связи с этим психологическая готовность должна составлять основу структуры профессионально важных интегральных состояний сотрудников пожарной охраны. Нами проведено исследование на сотрудниках пожарной охраны. На основе комплексного исследования с использованием: вопросника Сандры Бэм по изучению маскулинности-фемининности; диагностики эмоционального выгорания В. В. Бойко; диагностики «психического выгорания» С. Маслач и С. Джексон в модификации Н. В. Водопьяновой и Е. А. Старченковой установлено, что выраженность и проявление эмоционального выгорания детерминированы характеристиками гендерной идентичности: феминностью и маскулинностью. Так наличие маскулинности (у мужчин и андрогинных женщин) служит основой формирования активной жизненной позиции, целеустремленности, стрессоустойчивости, однако при этом снижается уровень эмпатии в межличностном общении. Феминность (у женщин и андрогинных мужчин) служит повышению чувствительности, эмоциональности, эмпатийности. Более адекватно и эффективно реагируют на стресс индивиды с уравновешенными характеристиками маскулинности и андрогинности.

Ключевые слова: синдром эмоционального выгорания, маскулинность, фемининность, андрогинность, эмпатия.

GENDER FEATURES OF MANIFESTATION OF A SYNDROME OF EMOTIONAL BURNING OUT AT THE STAFF OF FIRE SERVICE

© 2016

Vishnyakov Alexander Ivanovich, doctor of biological sciences,
head of the chair “Social psychology”

Pashina Anastasia Yurevna, student of the 5th course of the direction of preparation “Psychology”
Orenburg State University

(460018, Russia, Orenburg, Pobedy Ave., 13, e-mail: ferupin@mail.ru)

Abstract. Activity of staff of the Ministry of Emergency Situations, including fire service, is connected with development and manifestation of various functional states, some of which have essential impact on its health and working capacity. We conducted research on employees of fire protection. Activity of employees of fire protection proceeds in the conditions of intellectual, emotional and physical intensity, and its main distinctive features are: duration and unevenness of working loadings, existence of stressful situations, the raised risk degree that can be in total integrated concept of an extreme situation of an emotional stress. In this regard psychological readiness has to make a basis of structure of professionally important integrated conditions of employees of fire protection. On the basis of complex research with use: Sandra Bem’s questionnaire on studying of a maskulinnosti-femininnost; diagnostics of emotional burning out of V. V. Boyko; diagnostics of mental burning out” S. Maslach and S. Jackson in N. V. Vodopyanova and E. A. Starchenkova’s modification is established that expressiveness and manifestation of emotional burning out are determined by characteristics of gender identity: femininity and maskulinnost. So existence of a maskulinnost (at men and androgenic women) forms a basis of formation of active living position, commitment, resistance to stress, however thus empathy level in interpersonal communication decreases. Femininity (at women and androgenic men) serves increase of sensitivity, emotionality, an empatiynost. More adequately and effectively individuals with balanced characteristics of a maskulinnost and androgyny react to a stress.

Keywords: syndrome of emotional burning out, maskulinnost, femininnost, androgyny, empathy.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Психологическое благополучие сотрудников министерства по чрезвычайным ситуациям – одна из наиболее актуальных проблем современной социальной психологии. В этой связи большое значение приобретает изучение феномена эмоционального выгорания – психологического явления, оказывающего негативное воздействие на здоровье и эффективность деятельности специалистов, занятых в социальной сфере.

Жизнедеятельность сотрудников МЧС, в том числе пожарной службы, связана с развитием и проявлением различных функциональных состояний, некоторые из которых оказывают существенное влияние на его здоровье и работоспособность.

Во многих исследованиях отмечается, что люди по-разному реагируют на одну и ту же стрессогенную ситуацию. В большинстве случаев им удаётся сохранить или быстро восстановить работоспособность и функциональную надёжность, хотя каждый человек в большей или меньшей степени испытывает в этих условиях не-

гативные переживания, эмоциональное возбуждение и психическое напряжение.

Профессиональный стресс – понятие очень сложное. Стресс, связанный с работой, отражается на человеке и целом. И здесь нас тоже подстерегает проблема, поскольку любой работник приходит на работу с предрасположенностью к стрессу [1, 2].

Актуальность нашего исследования носит значимый прикладной характер. В каждой профессии есть свои специфические особенности эмоционального выгорания работников. Специфика представителей данной профессии заключается в большом количестве сложных межличностных контактов, что требует от специалиста значительно личного вклада в ежедневные профессиональные дела. Кроме этого, большое значение имеет получение от окружающих необходимой обратной связи (например, благодарность, признание, проявление уважения, информация об изменениях самочувствия или о новых планах, касающихся дальнейшего делового взаимодействия, и др.).

Таким образом, результаты нашего исследования помогут сотрудникам пожарной охраны увидеть особенности

эмоционального выгорания в данной профессии, а также пути, способы и стратегии преодоления стресса на работе.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы. Деятельность сотрудников пожарной охраны протекает в условиях интеллектуальной, эмоциональной и физической напряжённости, и её главными отличительными особенностями являются: продолжительность и неравномерность рабочих нагрузок, наличие стрессовых ситуаций, повышенная степень риска, что в совокупности может быть объединено понятием экстремальной ситуации эмоционального стресса. В связи с этим психологическая готовность должна составлять основу структуры профессионально важных интегральных состояний сотрудников пожарной охраны.

Многочисленные отечественные и зарубежные исследования последних десятилетий отмечают высокую распространённость нарушений психического здоровья у сотрудников по всем возрастным категориям, что наряду с недостаточной работоспособностью нормативно – правового регулирования процедуры профессионального психологического отбора обуславливает наличие среди работников многочисленной «группы риска» в отношении успешности профессиональной деятельности. Представители «группы риска» характеризуются неблагоприятными индивидуально – психологическими особенностями, которые в ходе социального функционирования способствуют развитию пограничных нервно – психических расстройств и, соответственно, неготовностью выполнять свои должностные обязанности. Значимая часть сотрудников в настоящее время нуждаются в психологической коррекции ряда аспектов профессиональной деятельности. Это обстоятельство значительно снижает эффективность выполнения поставленных перед ними задач.

При неказании своевременной психологической коррекции аспектов профессиональной деятельности возникают кризисы профессионального становления.

Результат проявления больших трудностей жизненного пути, либо обострения противоречий профессионализации личности сотрудников. Кризисы профессионального становления у сотрудников пожарной охраны возникают при профессиональных перемещениях, перекалфикации, неудовлетворённости профессиональным трудом, положением в коллективе профессиональным самоутверждением, ростом, серьёзных неудачах и др. К основным признакам кризиса профессионального становления относятся: снижение уровня и темпов профессионализации, профессиональной самооценки, хроническая эмоциональная напряжённость; усталость, раздражительность; переживание неполноценности, чувство истощения возможностей, неуверенность в своих силах, переживание ошибки в выборе профессии. Итогами кризиса могут быть профессиональные срывы, либо личностные и поведенческие перестройки, посредством которых восстанавливается внутренняя целостность личности, находится новый смысл в профессиональной деятельности, в результате чего повышаются и профессиональные успехи.

Проблема кризиса профессионального становления нашла своё отражение в исследованиях отечественных психологов Е. А. Климова, Э. Ф. Зеера (1988), Н. Г. Никифорова (1991), О.Н. Рыбникова, И.А. Романовой и др. [3, 4].

Выделяют два типа кризиса профессионального становления: закономерные – обусловленные внутренней логикой профессионального становления личности и спровоцированные – обусловленные неблагоприятными внешними обстоятельствами. Первые возникают при переходе от одной стадии профессионального становления к другой. Это кризисы учебно-профессиональных ориентаций (стадия формирования профессиональных намерений), вхождения в профессию (при первичной профессиональной подготовке), профессиональных ожиданий (начальный период профессиональной де-

ятельности), профессионального роста (стадия практического овладения профессиональной деятельностью), профессиональной карьеры (стадия вторичной профессионализации, стремления к достижению высот мастерства), социально-профессиональной самоактуализации (стадия достижения высот профессионализма и профессиональной жизни и необходимости овладения новой профессией и социальной ролью).

Кризисы профессионального становления имеют ряд особенностей. Они связаны с возможным несоответствием личностных качеств высоким квалифицированным требованиям и ошибочным представлениям о будущей деятельности (кризис учебно-профессиональных ориентаций); с напряжёнными строго регламентированными условиями жизнедеятельности и обучения в образовательных заведениях (кризис вхождения в профессию); со значительным влиянием на профессиональное становление личности наставника, руководителя (кризис профессиональных ожиданий). Нередко кризисы связаны с тем, что личностные и профессионально важные качества сотрудников не только должны отвечать требованиям деятельности, но и интенсивно развиваться и не деформироваться [5-10].

Кризисы профессионального становления могут повлиять на развитие деформации личности сотрудника.

На основании вышеизложенного, мы выдвигаем следующую гипотезу: мы предполагаем, что гендерные особенности сотрудников пожарной охраны (феминность и маскулинность) могут являться предрасполагающими факторами формирования у них синдрома эмоционального выгорания в процессе выполнения профессиональной деятельности.

В исследовании приняли участие 60 сотрудников пожарной охраны г. Оренбурга, по 30 мужчин и 30 женщин.

В своей работе нами использованы следующие методики:

1. Вопросник Сандры Бэм по изучению маскулинности-феминности;
2. Диагностика эмоционального выгорания» В. В. Бойко;
3. «Диагностика психического выгорания» С. Маслак и С. Джексон в модификации Н. В. Водопьяновой и Е. А. Старченковой.

Вопрос о влиянии пола на эмоциональное выгорание является достаточно спорным. В литературе упоминается влияние на эмоциональное выгорание не столько пола, сколько полоролевых ориентаций. Мы посчитали важным проследить взаимосвязь гендерной идентичности с проявлениями синдрома выгорания.

Для выявления влияния гендерных различий на развитие эмоционального выгорания нами был организован сравнительный анализ выраженности симптомов у мужчин и женщин, обладающих различной гендерной идентичностью.

По результатам, полученным в методике Сандры Бэм, мы сформировали четыре группы испытуемых: 1) маскулинные мужчины; 2) андрогинные мужчины; 3) андрогинные женщины; 4) феминные женщины.

Среди испытуемых мы не выявили наличие феминных мужчин и маскулильных женщин.

Статистическая проверка различий вычислялась с помощью непараметрического критерия Краскела-Уоллеса, который позволяет проверять гипотезы о различии более двух выборок по уровню выраженности изучаемого признака.

Статистически значимые различия в проявлении эмоционального выгорания выявлены:

- 1) на высоком уровне значимости ($p < 0,01$) для симптомов неадекватное избирательное эмоциональное реагирование, расширение сферы экономики эмоций, редукция профессиональных обязанностей методики Бойко и эмоциональное истощение, редукция личных достижений по методике Водопьяновой;

- 2) на статистически значимом уровне ($p < 0,05$) для

симптомов личностная отстранённость и деперсонализация;

3) на уровне статистической тенденции ($p < 0,1$) для симптомов эмоциональная отстранённость, психосоматические и психовегетативные

Установлено, что у феминных женщин более высокие баллы по неадекватному эмоциональному реагированию, расширению сферы экономии эмоций. У этих женщин синдром выгорания проявляется чаще через тревогу и депрессию, возникновение психосоматических симптомов, эмоциональную отстранённость. Феминные женщины более эмоциональны, отзывчивы, более чувствительны к негативным жизненным обстоятельствам, эмоции у них чаще связаны с межличностными отношениями. Таким образом, естественной реакцией на профессиональный стресс становится «эмоциональная защита».

Для маскулинных мужчин характерна редукция профессиональных обязанностей, личностная отстранённость, экономия эмоций. Таким образом, реагируя на стрессовые ситуации мужчины, сокращают свою вовлечённость в профессиональную сферу.

У испытуемых с андрогинными характеристиками наблюдается общее снижение выраженности эмоционального выгорания. Значимых различий между мужчинами и женщинами выявлено не было. Мы можем говорить о некотором смешанном типе реагирования на стресс: андрогинные женщины чаще впадают в депрессию, а мужчины сокращают профессиональные обязанности. Таким образом, андрогинные испытуемые демонстрируют тенденции реагирования, характерные для их пола, однако в гораздо меньшей выраженности. Вероятно, уравновешенность мужского и женского снижает остроту реагирования на стресс.

Анализируя показатели «эмоционального выгорания», следует отметить, что существенных различий в сформированности фазы «напряжение» и её симптомов между гендерными группами не выявлено. Но, показатель фазы «резистенция» значимо выше в феминной выборке ($p < 0,01$), что свидетельствует о том, что сопротивление нарастающему стрессу и формирование защиты у женщин выражено в большей степени. При этом, наиболее существенные различия по показателям симптома «расширение сферы экономии эмоций», средние значения у феминных сотрудниц пожарной охраны значительно выше, чем у мужчин ($p < 0,01$). То есть, именно женщины в большей степени устают от контактов на работе и «экономят» свои эмоции в общении с близкими («домашние», друзья, знакомые).

Также необходимо заметить, что женщины в большей степени склонны к истощению, чем их коллеги-мужчины и чаще реагируют на него в виде психосоматических симптомов. Женщины в процессе осуществления профессиональной деятельности в большей степени ощущают невозможность оказания эмоциональной помощи субъектам своей деятельности, и именно у них выгорание переходит с уровня эмоций на уровень психосоматики, что приводит к ухудшению физического и психического самочувствия.

В качестве другого объяснения можно принять тезис о том, что работающая женщина испытывает более высокие рабочие перегрузки (по сравнению с мужчинами) из-за дополнительных домашних и семейных обязанностей.

Более высокие баллы мужчин по деперсонализации, возможно, связаны с тем, что у мужчин преобладают инструментальные ценности, женщины же более эмоционально отзывчивы и у них меньше чувство отчуждения от своих клиентов.

Как следствие, мы видим, что в проявлении признаков профессиональной деформации испытуемых с различной гендерной идентичностью можно выделить общие и специфические особенности. Но, общая картина в проявлении данного феномена свидетельствует о том, что в большей степени деформирующим факторам в

процессе осуществления профессиональной деятельности подвержены женщины, причем, чем больше выражена феминность, тем сильнее выраженность реагирования на стресс. Они обладают меньшей нервно-психической устойчивостью к стрессовым ситуациям, в большей степени склонны к экономии эмоций во внепрофессиональном общении и с течением времени в профессиональной деятельности всё реже проявляют положительные эмоции и всё чаще – отрицательные. Кроме этого, нагрузки различного характера в процессе осуществления профессиональной деятельности приводят к тому, что, уже не справляясь с ними, организм реагирует на разрушительные воздействия в форме психосоматических и психовегетативных нарушений.

По нашему мнению, это связано с биологическими различиями, так как стрессоустойчивость – это в большей степени физиологическая характеристика, причем более характерная для маскулинности. Так же имеет место психологический фактор: эмоциональность и склонность к эмпатии, которые с детства воспитываются и становятся «женскими характеристиками» с одной стороны и женщины затрачивают больший эмоциональный ресурс в процессе работы с людьми.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что выраженность и проявления эмоционального выгорания детерминированы характеристиками гендерной идентичности: феминностью и маскулинностью. Так наличие маскулинности (у мужчин и андрогинных женщин) служит основой формирования активной жизненной позиции, целеустремленности, стрессоустойчивости, однако при этом снижается уровень эмпатии в межличностном общении. Феминность (у женщин и андрогинных мужчин) служит повышению чувствительности, эмоциональности, эмпатийности. Более адекватно и эффективно реагируют на стресс индивиды с уравновешенными характеристиками маскулинности и андрогинности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Абульханова-Славская К.А. Типологический подход к личности профессионала // Психологическое исследование проблем формирования личности профессионала / под ред. В.А. Бодрова. – М., 1991.
2. Бодров В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление. – М., 2006.
3. Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности. Психология индивидуальных различий / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. – М., 1982.
4. Леонова А.Б. Основные подходы к изучению профессионального стресса // Вестник МГУ. – 2000. - № 3.
5. Рыбников О.Н., Романова И.А. Профессиональный стресс: организационные предпосылки, проявления, последствия и меры преодоления // Вестник ГГУ. 2008. - № 2.
6. Бендас, Т. В. Гендерная психология: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2005. – 431 с.: ил.
7. Вишняков А.И. Психологические особенности трудовой мотивации и ценностных ориентаций сотрудников организаций. Возрастной аспект // Современные проблемы науки и образования. - 2016. - № 3.; URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=24664>
8. Мандрык Л.Н. Психолого-педагогические аспекты воспитания гендерной культуры будущих специалистов пожарной безопасности // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 2. С. 23-26.
9. Пасынчук К.Н. Сущность понятия «качество подготовки» будущих специалистов по пожарной безопасности // Карельский научный журнал. 2014. № 2. С. 70-74.
10. Кришталь А.А. Сущность понятия «метод проектов» в контексте профессиональной подготовки будущих специалистов пожарной безопасности // Балтийский гуманитарный журнал. 2012. № 1. С. 13-16.

Вишняков Александр Иванович, доктор биологических наук,
заведующий кафедрой «Социальная психология»

Райлян Евгения Юрьевна, студент 5 курса направления подготовки «Психология»

Оренбургский государственный университет

(460018, Россия, Оренбург, пр. Победы, 13, e-mail: ferupin@mail.ru)

Аннотация. Ревность затрагивает физиологические и эмоциональные реакции и является причиной многих психосоматических расстройств. Головная боль, разбитость, бессонница, язва желудка, сердечные болезни, гипертония, расстройства пищеварения, а также невроз и депрессия, снижение сексуальности, отчуждение от людей, в том числе и самых близких. Ревность - не просто психическое состояние, которое негативно влияет на человека: ревность рождает агрессию, эгоистические наклонности, когда человек жаждет владеть и манипулировать другим человеком как вещью, собственностью, претендует не только на совместное проживание, но и на обладание телом, разумом, душой, мыслями избранника, что в корне является невозможной, совершенно безумной навязчивой идеей. Большинство ревнивцев стремятся обладать не только человеком (физически), но пытаются лезть в душу. Это крайняя форма ревности, которая является уже психическим расстройством, так как ревнивый человек не может есть, спать, трудиться, а думает только об объекте своей любви-ревности, предъявляя к нему массу претензий, ограничений, с головой погружаясь в этот омут. Ревность рождает страх быть обманутым и остаться одному, страх измены и предательства и тому подобные фобии. У большинства же людей ревность присутствует, но, так как связана она с чем-то неприятным, они отгоняют всякие мысли подобного рода, отвлекаются на делах, пытаются отбросить все сомнения по этому поводу. Ревнивые люди часто теряют контроль над собой, над своими эмоциями и поведением. Представленная статья посвящена проблеме изучения гендерных и возрастных особенностей проявления ревности. В результате проведения комплексного исследования с применением следующих методик: вопросник Сандры Бэм по изучению маскулинности-феминности; опросник «реакция на ревность» (Э. Пайнс), математической обработки с применением критерия Краскела-Уоллиса, установлены следующие закономерности: более выражены эмоциональные реакции у представителей юношеского возраста, для них характерны следующие проявления: учащенное сердцебиение, ярость, боязнь потери, гнев, чувство собственника, возбуждение и досада; реакции у представителей зрелого возраста были приглушенными; для фемининных групп характерны высокие значения по реакциям: чувство неполноценности, горе, упреки, унижение, фрустрация, боль и обида; для маскулинных: страсть, гнев, чувство собственника; реакции андрогинных групп не имели значимых различий, занимали промежуточные проявления между фемининными и маскулинными группами.

Ключевые слова: проявление ревности, юношеский возраст, зрелый возраст, андрогинные, фемининные, маскулинные особенности, горе, упреки, унижение, фрустрация, боль, обида, ярость, гнев, чувство собственника.

GENDER AND AGE FEATURES OF MANIFESTATION OF JEALOUSY

Vishnyakov Alexander Ivanovich, doctor of biological sciences., head of the chair "Social psychology"

Raylyan Evgenia Yurevna, student of the 5th course of the direction of preparation "Psychology"

Orenburg State University

(460018, Russia, Orenburg, Pobedy Ave., 13, e-mail: ferupin@mail.ru)

Abstract. The jealousy affects physiological and emotional reactions and is the reason of many psychosomatic frustration. A headache, weakness, sleeplessness, stomach ulcer, cardiac diseases, a hypertension, disorders of digestion, and also neurosis and a depression, decrease in sexuality, alienation from people, including relatives. Jealousy - not simply mental state which negatively influences the person: the jealousy gives rise to aggression, egoistical bents when the person is eager to own and manipulate other person as a thing, property, applies not only for cohabitation, but also for possession of a body, reason, soul, thoughts of the elect that in a root is impossible, absolutely mad obsession. Most of jealous men seek to possess not only the person (physically), but try to climb in soul. It is an extreme form of jealousy which is already mental disorder as the jealous person can't eat, sleep, work, and thinks only of object of the love jealousy, making to it the mass of a complaint, restrictions, plunging into this whirlpool. The jealousy gives rise to fear to be deceived and to remain to one, fear of change and treachery and to that similar phobias. At most of people the jealousy is present, but as it is connected with something unpleasant, they drive away any thoughts of this sort, distract on affairs, try to reject all doubts about it. Jealous people often lose control over themselves, over the emotions and behavior. The presented article is devoted to a problem of studying of gender and age features of manifestation of jealousy. As a result of carrying out complex research with application of the following techniques: Sandra Bem's questionnaire on studying of a maskulinnosti-femininnost; questionnaire "reaction to jealousy" (E. Payns), mathematical processing with application of criterion of Kraskela-Wallice, the following consistent patterns are determined: emotional reactions at representatives of youthful age are more expressed, for them the following manifestations are characteristic: tachycardia, rage, fear of loss, anger, feeling of the owner, excitement and disappointment; representatives of mature age had muffled reactions; for the femininnykh of groups high values on reactions are characteristic: feeling of inferiority, grief, reproaches, humiliation, frustration, pain and offense; for the maskulinnnykh: passion, anger, feeling of the owner; reactions of androgenic groups had no significant distinctions, occupied intermediate manifestation between femininny and maskulinnny groups.

Keywords: manifestation of jealousy, youthful age, mature age, androgenic, femininny, maskulinnny features, grief, reproaches, humiliation, frustration, pain, offense, rage, anger, feeling of the owner.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Ревность является защитной реакцией человека на воспринимаемую им угрозу, поэтому она отличается от зависти: завидуя, человек желает того, чего у него нет, а ревнуя, он защищает то, что имеет. Поскольку ревность – это реакция, возникающая, когда поставлены под угрозу дорогие романтические отношения, то она отличается от реакций, возникающих в ответ на угрозу для дру-

гих ценных людьми отношений, таких как отношения между соседями или отношениями между учениками и учителем. Проблема ревности существовала всегда и является актуальной на сегодня, несмотря на то, что имеются множество различных понятий, представлений и отношений к ревности, остается много нерешенных вопросов: особенности проявления ревности у мужчин и женщин; особенности отношения к ревности людей, состоящих в длительных и кратковременных отноше-

ях? В нашей работе мы попытаемся заполнить эти пробелы, в частности особенности проявления ревности в юношеском возрасте.

Ревность имеет свою специфику, особенно в юношеском возрасте, так как именно в этом возрасте приобретает масштаб драматических переживаний. Связано это с ощущением «несовершенности», незрелости.

Помимо выше сказанного, на сегодняшний день мы наблюдаем, некоторые изменения в обществе, которые касаются социальных институтов (семьи, романтических отношений). Это также является одной из причин изучения проявления ревности.

Для того, чтобы продолжить наш анализ, рассмотрим, что предполагает понятие «ревность». Без любви жить невозможно. Любовь окрыляет, облагораживает, стимулирует. Ты ценишь другого человека и хочешь, чтобы ценили тебя. Взаимное восхищение друг другом за достигнутое в жизни вызывает любовь различной силы. Высшая форма любви – это любовь между двумя единомышленниками, двумя людьми, разделяющими взгляды на отношение к работе, человеку, природе, человеческим отношениям, искусству. Это и есть романтическая любовь идеал для многих, вроде бы такой знакомый и одновременно такой непостижимый. Но часто мы встречаемся не совсем с идеальными отношениями, и это вызывает уже другие чувства, в частности, ревность. Проанализировав литературу, мы обнаружили, что определений и сравнений понятия «ревность» достаточно много, но все же данный вопрос остается малоизученным. Большинство авторов отмечают о связи ревности с любовью. В частности Ильин отмечает, ревность – это подозрительное отношение человека к объекту обожания, связанное с мучительным сомнением в его верности, либо знанием о его неверности [1].

В словаре С.И. Ожегова дается следующее определение: «Ревность – это мучительное сомнение в чьей-нибудь верности, любви» [2].

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы. В литературе однозначного отношения к ревности нет, в одних случаях, ревность – это положительный феномен любви, в частности, В. Брускова считает, что костер любви питается дровами ревности, то есть любовь без ревности долго существовать не смогла бы, а Ю.В. Щербатых наоборот, считает, что ревность – это вовсе не любовь, а скорее желание иметь или же страх ее потерять – а значит, разновидность стресса, причем достаточно тяжелого. С. Буфлер высказывается еще жестче: «Ревность сестра любви, подобно тому, как дьявол – брат ангелу». Другие авторы пытаются найти компромисс, в частности И. Шевелев говорит о «пропорциях ревности», ревность – яд: в малых дозах стимулирует любовь, в больших убивает» [3]. Но все же, следует отметить, что ревность в психологии большинством авторов (Ильин Е.П., Кэррол Э. Изард) изучающих эмоции и чувства, выделяется в отдельную категорию чувств.

К сожалению, в современной науке чувство ревности, его психологический механизм изучены слабо. В какой-то мере понять его устройство помогает учение русского физиолога А. А. Ухтомского о доминанте – явления, родственном установке. Под доминантой он понимал более или менее устойчивый участок, очаг повышенной возбудимости, привлекающий к себе волны возбуждения из самых различных источников и способный под их воздействием к накоплению и дальнейшему увеличению своего возбуждения. Доминантой в ревности скрупулезно собираются различные мелочи – малейшая задержка на работе, непреднамеренный и обычный жест или слово в дружеской компании, давно забытое детское увлечение и т.д. – для обвинения против супруга или супруги и для казни самого себя [4].

Физиологический механизм ревности, по мнению отечественного психолога О. Маховской, – реакция возбуждения на «дефицит», активация всего организма не

при появлении жизненно важного стимула, как это бывает при влюбленности, а, наоборот, при его исчезновении. Ужас предстоящей потери жизненно важного объекта [5].

По мнению Львова А.И., ревность для человека является сигналом о том, что что-то где-то меняется: или в партнере, или в отношениях с ним, или в самом себе, т. е. чувство ревности позволяет человеку заметить то, чего он еще не понимает или не осознает. Чаще всего в истоках чувства ревности лежит страх быть отвергнутыми, и трансформация чувства ревности становится возможной при повышении собственной самооценки, прояснении сложных моментов в близких отношениях, построении доверительных и открытых отношений с близким партнером, а иногда и при принятии человеком ответственности за свой выбор [6].

Юношество – период формирования мировоззрения, происходит так же формирование самооценки. А одна из важных психологических характеристик юности – самоуважение (принятие, одобрение себя или непринятие, неудовлетворенность собой). Наблюдается расхождение между идеальным и реальным «Я». Юношеский возраст характеризуется повышенной эмоциональной возбудимостью (неуравновешенность, резкая смена настроения, тревожность и т.п.). В то же время чем старше юноша, тем сильнее выражено улучшение общего эмоционального состояния. Становится актуальным поиск спутника жизни и единомышленников, возрастает потребность в сотрудничестве с людьми, укрепляются связи со своей социальной группой, появляется чувство интимности с определенными людьми. Юношеская дружба уникальна, она занимает исключительное место среди других привязанностей. Однако потребность в интимности в это время практически ненасытаема, удовлетворить ее крайне трудно. Повышается требование к дружбе, усложняются ее критерии. В связи с чем возможно развитие чувства ревности [7, 8].

Зрелость – самый длительный и самый значимый период в жизни человека, когда он должен раскрыть свой потенциал, реализовать себя во всех сферах, исполнить свое предназначение. В этом смысле зрелость – цель развития, но эта цель не обязательно предполагает его конец. Это достижение расцвета, за которым может следовать не увядание, а дальнейшее развитие. Зрелость окончательно выявляет характер различных линий онтогенеза, доводит их до логического конца. Для одних людей она является лишь чисто хронологическим понятием, ничего не прибавляя к ранее сложившемуся стереотипному существованию. Другие в зрелости исчерпывают себя, достигают определенных целей и снижают свою жизненную активность. Третьи продолжают развиваться, постоянно расширяя свои жизненные перспективы. У части людей в середине периода возникает еще один кризис, происходит еще одна корректировка жизненного пути. Центральным возрастным новообразованием зрелости является продуктивностью – как в профессиональном плане, так и в плане воспитания следующего поколения [9, 10, 11].

На основании вышеизложенного, мы выдвигаем следующую гипотезу: существуют гендерные и возрастные особенности проявления ревности.

В исследовании приняли участие студенты в возрасте от 19 до 23 лет (50 человек) и сотрудники Оренбургского государственного университета в возрасте 38 – 47 лет (50 человек).

В своей работе нами использованы следующие методики:

1. Вопросник Сандры Бэм по изучению маскулинности-феминности;

2. Опросник «реакция на ревность» (Э.Пайнс).

Физиологические и эмоциональные реакции юношеского возраста существенно выше зрелого возраста. Различия между подгруппами, обусловленные возрастом, измеренные с помощью подсчета Н – критерия

Краскела-Уоллиса, оказались значимыми, связанными с проявлением ревности.

Результаты обработки данных по методике «опросник реакция на ревность» Э. Пайнс говорят о том, что существует разница между юношеским возрастом и зрелым возрастом по физиологическим и эмоциональным реакциям: учащенное сердцебиение, ярость, боязнь потери, гнев, чувство собственного достоинства, возбуждение и досада.

Различия между подгруппами, обусловленные полом, измеренные с помощью подсчета Н – критерия Крускала-Уоллиса, оказались значимыми, связанными с физиологическими и эмоциональными реакциями:

- на уровне 0,01: жалость к себе, боль, чувство незащищенности, упреки, обида и безнадежность;

- на уровне 0,05: нервный срыв (уровень значимости 0,02), дрожь в руках (0,03), сосание под ложечкой (0,02), учащенное сердцебиение (0,02), унижение (0,05), фрустрация (0,03), горе (0,03), беспомощность (0,04), чувство собственного достоинства (0,03).

Результаты обработки данных по методике «опросник реакция на ревность» Э. Пайнс говорят о том, что существует разница между мужчинами и женщинами в проявлении физиологических и эмоциональных реакций. В ситуации ревности женщины проявляют следующие реакции: ярость, чувство неполноценности, тревогу, унижение, фрустрацию, депрессию, жалость к себе, боязнь потери, чувство вины, смущение завистью, горе, боль, гнев, беспомощность, чувство собственного достоинства, чувство незащищенности, упреки, возбуждения, обида, безнадежность, а также сопровождается нервным срывом, дрожь, в руках, сосание под ложечкой, учащенное сердцебиение. У мужчин все эти реакции, проявляются меньше, вероятно, это следует объяснить с точки зрения физиологии мужчин и женщин. По природе женщины более чувствительны и эмоциональны.

Различия между подгруппами, обусловленные полом, измеренные с помощью подсчета Н – критерия Крускала-Уоллиса, оказались значимыми связанными с физиологическими и эмоциональными реакциями:

- на уровне 0,01: ярость, чувство неполноценности;

- на уровне 0,05: тошнота (0,04), горе (0,02), гнев (0,03), чувство собственного достоинства (0,05).

Результаты обработки данных по методике «опросник реакция на ревность» Э. Пайнс говорят о том, что существует разница между гендерными группами и полом по физиологическим и эмоциональным проявлениям ревности.

Для фемининных групп характерны высокие значения по следующим реакциям в ситуации ревности: чувство неполноценности, горе, упреки, а также унижение, фрустрация, боль, обида. Для маскулинных групп характерны высокие значения по следующим реакциям: ярость, гнев, чувство собственного достоинства. Значимых результатов у андрогинных групп мы не обнаружили, вероятно, это связано с природой этих групп (серединное положение между маскулинными и фемининными группами).

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. У всех гендерных групп можно проследить негативные реакции, которые отличаются в зависимости от гендерной идентичности. Представители фемининных групп проявляют реакции, которые касаются только его лично, они переживает их каждый сам, разрушая себя изнутри переживаниями. Представители маскулинных проявляют «мужественные» реакции, которые не держат в себе, стремятся выплеснуть, при этом чаще всего после разрядки он чувствует умиротворенность, а окружающие на себе испытывают все эти реакции.

В результате проверки гипотезы мы установили, что она подтвердилась частично.

1. Гипотеза о том, что существуют гендерные различия проявления ревности в юношеском и зрелом возрасте, подтвердилась частично.

а) для фемининных групп характерны высокие значе-

ния по реакциям: чувство неполноценности, горе, упреки, унижение, фрустрация, боль и обида.

б) для маскулинных: страсть, гнев, чувство собственного достоинства.

в) реакции андрогинных групп не имели значимых различий, занимали промежуточные проявления между фемининными и маскулинными группами.

2. Гипотеза о том, что существуют возрастные различия проявления ревности в юношеском и зрелом возрасте, подтвердилась частично.

а) более выражены эмоциональные реакции у представителей юношеского возраста, для них характерны следующие проявления: учащенное сердцебиение, ярость, боязнь потери, гнев, чувство собственного достоинства, возбуждение и досада.

б) реакции у представителей зрелого возраста были приглушенными.

В дальнейшем планируется изучение личностных особенностей проявления ревности в возрастном аспекте, а так же влияние ревности на работоспособность человека.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Изард К. Э. Психология эмоций. - СПб. : Питер, 2007. - 464 с.

2. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка- 26-е изд., перераб. и доп. - М.: Оникс : Мир и образование, 2008. - 736 с.

3. Эриксон Э. Г. Детство и общество = Childhood and Society: пер. с англ.; под ред. А. А. Алексеева. - 2-е изд., перераб. и доп. - СПб.: ИТД 'Летний сад', 2000. - 416 с.

4. Столяренко А. М. Физиология высшей нервной деятельности. - М. : Юнити, 2009. - 464 с.

5. Маховская О., Шираев Э. Психология ревности // Будь здоров, 2005. - N 2. - С. 72-76.

6. Истратова О. Н., Эксакусто Т.В. Психодиагностика. Коллекция лучших тестов.- 6-е изд. - Ростов-на-Дону: Феникс, 2009. - 378 с.

7. Шаповаленко, И. В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология) / И. В. Шаповаленко. - М. : Гардарики, 2004. - 349 с.

8. Вишняков А.И., Карымова О.С. Особенности жизненных ценностей студентов, состоящих в браке (на примере Оренбургского государственного университета) //Современные проблемы науки и образования. -2015. -№ 4.

9. Хилько М.Е. Ткачева М.С. Возрастная психология. - М.: Высшее образование, 2006. - 191 с.

10. Вишняков А.И., Непрокина А.В. Психологические особенности удовлетворенности браком преподавателями с различным педагогическим стажем//Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1-1. С. 1546.

11. Вишняков А.И. Психологические особенности трудовой мотивации и ценностных ориентаций сотрудников организаций. Возрастной аспект // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 3. С. 299.

УДК 159.91

ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВНУТРИ - И МЕЖПОЛУШАРНОЙ СИНХРОНИЗАЦИИ МОЗГОВОЙ АКТИВНОСТИ

© 2016

Горбачева Ирина Геннадиевна, кандидат психологических наук, специалист
Центр нейропсихологии «Изуминка»

(108808, Россия, Москва, поселок Первомайское, улица Центральная, 33, e-mail: gor.iris@yandex.ru)

Аннотация. Синхронная ритмическая активность локальных групп нейронов, входящих в состав более крупных нейрональных популяций, является общим признаком сенсорных систем и, вероятно, играет одну из главных ролей в сенсорном кодировании. Существует в настоящее время значительный интерес к функциональной роли ритмичности и синхронизации в пределах центральной нервной системы. Нервные колебания наблюдаются на всех уровнях центральной нервной системы и включают в себя спайки, локальные потенциалы поля и колебания, которые могут быть измерены с помощью электроэнцефалографии (ЭЭГ). Нервные колебания и синхронизация связаны со многими когнитивными функциями, такими как передача информации, восприятие, память и управление движениями. Нейронная активность зависит от механизмов внимания даже на самых ранних этапах обработки воспринимаемого. Происхождение и природа, а также функциональная роль синхронной колебательной активности в коре головного мозга являются одними из основных нерешенных проблем в нейробиологии и психофизиологии. Последние достижения в понимании механизмов, лежащих в основе колебаний, включают описание *in vivo* импульсных разрядов пирамидальных клеток в стриарной коре и открытие тормозных интернейронов, что побуждает синхронность. Поведенческие последствия скоординированной деятельности корковых нейронов остаются недостаточно понятными. Для возможности отследить уровень синхронизации разных областей мозга и оценке роли корковых и подкорковых структур в организации данной синхронизации были изучены короткие, средние и отдаленные внутри и межполушарные когерентные связи, а также когерентные связи, в зависимости от локализации электродов в ситуации сенсорной обработки информации.

Ключевые слова: слуховые вызванные потенциалы, синхронизация электрической активности мозга, внутриполушарная когерентность, межполушарная когерентность, электроэнцефалография, правое полушарие, левое полушарие, высокочастотный ритм, высокоамплитудный ритм, длина когерентных связей.

AGE FEATURES OF THE INTRA- AND INTERHEMISPHERIC SYNCHRONISATION OF BRAIN ACTIVITY

© 2016

Gorbacheva Irina Gennadijevna, candidate of psychological sciences, specialist
Center neuropsychology "Izuminka"

(108808, Russia, Moscow, village Pervomayskoe, street Centralnaya, 33, e-mail: gor.iris@yandex.ru)

Abstract. Synchronous rhythmic activity of local groups of neurons, composing the larger neuronal populations, is a common feature of sensory systems and probably they can have a major signification in the sensory coding. There is currently considerable interest in the functional role of rhythmicity and synchronization within the central nervous system. Neural oscillations are observed throughout the central nervous system at all levels, and include spike trains, local field potentials and large-scale oscillations which can be measured by electroencephalography (EEG). Neural oscillations and synchronization have been linked to many cognitive functions such as information transfer, perception, motor control and memory. The neural activity is influenced by attention mechanisms even in the very early stages of perceptual processing. The origin and nature, as well as the functional role, of synchronous oscillatory activity in the cortex are among the major unresolved issues in systems neurobiology and psychophysiology. Recent advances in understanding the mechanisms underlying oscillations include the description of intrinsically bursting pyramidal cells in striate cortex *in vivo* and the discovery of inhibitory interneurons to induce synchrony. The behavioral consequences of coordinated activity in cortical neurons remain poorly understood. So, to be able to keep track of the level of synchronization of different brain regions and evaluating the role of cortical and subcortical structures in the organization of the synchronization, in this research we investigated short, medium and long intra- and interhemispheric coherence and coherent connection which depend on the localization of the electrodes.

Keywords: auditory evoked potentials, synchronization of electrical activity of the brain, intrahemispheric coherence, interhemispheric coherence, electroencephalography, right hemisphere, left hemisphere, high-frequency rhythm, high-amplitude rhythm, the length of coherence.

В последние годы идет активный поиск особенностей пространственно-временной синхронизации электрической активности головного мозга при решении различных задач. Применение анализа когерентности для изучения синхронизации активности основано на предположении, что когерентность между двумя сигналами ЭЭГ отражает функциональные отношения между лежащими в основе кортикальными областями [1; 2]. Так как значения когерентности зависят от стабильности, мощности и фазовых связей между сигналами, любые факторы, воздействующие на ковариацию пространственно-распределенных сигналов ЭЭГ, должны влиять и на значения когерентности [3].

Экспериментальные доказательства, что когерентность ЭЭГ отражает действие кортико-кортикальных связей [4], лежат в основе исследований α -ритма у собак, проведенных F.Lopes da Silva и др. Эти изучения показали, что когерентность, установленная кортико-кортикальными связями преобладает по таламокортикальной связи в пределах α -диапазона, подразумевая кортико-кортикальные связи как главный субстрат синхронизации

и α -ритма [5; 6].

Недавние исследования, проведенные M.Brosch, A.Engel и др. на котках и обезьянах, показали вынужденный стимул кортикальной активности в γ -диапазоне. Эта активность может быть синхронизирована внутри распределенных нейронных ансамблей через кортико-кортикальные связи. Исследования D.Barth, K.MacDonald [7], U.Ribary [8] и др. подчеркивают влияние таламуса (или таламо-кортикальных нейронных сетей) на синхронизацию кортикальной активности в γ -диапазоне [9; 10]. Необходимо заметить, что когнитивное развитие в детстве зависит как от формирования обособленных нейронных сетей внутри нейронных подсистем (такие, как базальные ганглии, первичный сенсорный и моторный кортекс), так и от созревания интракортикальных связей. Структурные изучения мозга D.Chugani, E.Courchesne и др. показали, что от рождения и до совершеннолетия обнаруживается постепенное увеличение белого вещества, что отражается в непрерывной миелинизации множества связей между различными областями кортекса. Миелинизация особенно наглядна при непрерывном

увеличении размера мозолистого тела и возможно даже больше в левом полушарии, чем в правом [11; 12].

Также было выявлено, что с возрастом происходит значительное снижение когерентности в θ - и α -диапазонах, при увеличении согласованности в β -диапазонах [13]. Однако, наиболее выраженные изменения все же наблюдались в α -диапазоне. Таким образом, возрастная десинхронизация электрической активности мозга [14] может быть частично объяснена возрастным уменьшением кортикальных соединений, а также тем, что более высокие частоты осцилляций нуждаются в меньшей кортикальной области с высокой когерентностью.

Имеющиеся на сегодняшний день данные предполагают, что именно высокочастотные γ -осцилляции (20-70 Гц) используются мозгом для относительно локальных вычислений, вовлекая в синхронизацию близлежащие кортикальные сети во время поступления новых стимулов, что позволяет отнести их к восходящей обработке сенсорных сигналов [15; 16].

В 2012 г. было проведено исследование E.M. Reiser et al., которое было направлено на выяснение наличия снижения или увеличения когерентности ЭЭГ между префронтальной и задней областей коры с учетом индивидуальных различий, зависящих от эмоционального состояния субъекта [17]. В результате было выявлено, что у обследуемых наблюдалось уменьшение выраженности префронтально-задних когерентных связей, в случае, когда они испытывали чувство печали и тревоги. Полученные данные свидетельствуют о том, что снижение префронтально-постериорных когерентных связей может быть связано с ослаблением контроля префронтальной коры над входящей социально-эмоциональной информацией и, как следствие, приводит к более глубокому состоянию эмоциональной вовлеченности, в то время как увеличение префронтально-постериорных когерентных связей может быть связано с сильным контролем, заглушающим эмоциональное переживание и не позволяющий эмоционально реагировать.

Количественный показатель когерентности колеблется в пределах от 0 до 1.0. Величина когерентности зависит от нескольких причин, прежде всего от функциональной связанности точек поверхности головного мозга, от уровня их интеграции. Очевидно, что при коротких кортико-кортикальных связях степень взаимодействия является более тесной. Обычно у здоровых людей показатели колеблются в разных топографических зонах в границах от 0,5 до 0,8. Также величина когерентности зависит и от примененного индифферентного электрода.

Пары с короткими межэлектродными расстояниями предназначены для исследования уровня интеграции по коротким кортико-кортикальным связям. Графики спектра когерентности при коротких межэлектродных расстояниях дают глобальное представление о состоянии внутриполушарной интеграции, позволяют оценить общую характеристику связей, демонстрируют полушарную асимметрию в какой-либо зоне или диапазоне волн.

Средние межэлектродные расстояния более чувствительны при аномалиях внутримозговой интеграции. В норме при парах со средним расстоянием величина когерентности ниже, чем при коротких, и колеблется в пределах от 0,2 до 0,5.

Длинные межэлектродные расстояния имеют специальное значение. В норме в основных частотных диапазонах они практически всегда имеют малые величины когерентности, за исключением медленной составляющей дельта-диапазона. При патологии могут выявляться высоко когерентные пики на отдельных частотах, как свидетельство единого общего генератора данного ритма для всех конвексимальных отделов мозга [18].

В данном исследовании приняли участие 53 пары близнецов в возрасте от 8 до 27 лет. В эксперименте участвовали здоровые обследуемые с нормальным слухом, подписавшие добровольное согласие на участие в исследовании.

довании.

Для регистрации психофизиологических показателей использовался сертифицированный электроэнцефалограф «Энцефалан», версия «Элитная-М» 5.4-10-2.0 (13.02.2004) производства МТБ «Медиком» г. Таганрог. Регистрация осуществлялась в изолированном помещении. Запись ЭЭГ проводилась по международному стандарту 10-20% в соответствии со стандартной процедурой с регистрацией фона ЭЭГ, проб с открыванием и закрыванием глаз. Для регистрации электрической активности мозга был использован 21 электрод, применялась монополярная схема с ипсилатеральными ушными референтами.

Для записи слуховых событийно-связанных потенциалов (P300) была использована «odd-ball» парадигма [19; 20]. Количество усреднений доводилось до 20-40, а их количество у каждого обследуемого было одинаковым. Амплитуда устанавливалась относительно физического ноля. Эпоха анализа составляла 1000 мс.

Регистрировалась волна P300 по «odd-ball» парадигме – обследуемым необходимо было реагировать на значимый звуковой стимул (стимул-цель), давая моторный ответ (нажимать на кнопку). Длительность межстимульного интервала – 2000 мс. Вариация паузы 20%.

Значимый стимул – тон подается бинаурально. Длительность тона 50 мс, мощность тона – 80 Дб, частота заполнения – 2000 Гц. Значимый и незначимый стимулы подаются в случайном порядке для профилактики монотонии. Вероятность предъявления значимого стимула – 20%.

Незначимый стимул – тон подается бинаурально. Длительность тона 50 мс, мощность тона – 80 Дб, частота заполнения – 1000 Гц. Вероятность предъявления незначимого стимула – 80%.

После регистрации была применена функция фильтрации в диапазоне 0,5-70 Гц. Сопротивление электродов не превышало 10 кОм.

Результаты исследования. Для того, чтобы отследить влияние возраста на особенности проявления синхронной активности разных зон коры головного мозга, был проведен простой регрессионный анализ, в ходе которого, было выявлено, что возраст оказывает значимое влияние на особенности протекания синхронной активности между двумя зонами мозга ($F=1,7$ при $p=0,03$).

Так, в зависимости от длины когерентных связей (рисунок 1), обнаружено, что синхронизация активности близкорасположенных зон коры мозга в α -диапазоне слева ($F=8,84$, $\beta=0,28$ при $p=0,004$), а также α - ($F=7,83$, $\beta=0,26$ при $p=0,006$) и $\beta 1$ -диапазоне ($F=6,34$, $\beta=0,24$ при $p=0,01$) справа зависят от возраста индивидов. Также было обнаружено, что на средних расстояниях зон коры друг от друга в θ -ритме справа ($F=6,63$, $\beta=0,24$ при $p=0,01$) и на длинных расстояниях в $\beta 2$ -ритме слева ($F=7,64$, $\beta=-0,26$ при $p=0,007$) и справа ($F=7,73$, $\beta=-0,26$ при $p=0,006$) наблюдается значимое влияние возраста.



Рисунок 1 – Возрастные особенности внутриполушарной синхронизации в зависимости от межэлектродных расстояний в состоянии спокойного бодрствования

Исходя из полученных результатов, выявлено, что у людей с возрастом усиливается синхронизация близлежащих зон коры головного мозга в α -ритме левого и правого полушарий, в $\beta 1$ -ритме правого полушария, а также средние удаленных зон в θ -ритме правого полушария. Однако также замечено, что чем старше становится

индивиды, тем слабеет синхронная активность удаленных друг от друга зон коры головного мозга в β_2 -ритме левого и правого полушарий.

Также определено, что с возрастом усиливается синхронизация близлежащих зон коры головного мозга в α -ритме левого и правого полушарий, в β_1 -ритме правого полушария, а также средне удаленных зон в θ -ритме правого полушария. Однако также замечено, что чем старше становятся индивиды, тем слабее становится синхронная активность удаленных друг от друга зон коры головного мозга в β_2 -ритме левого и правого полушарий.

В зависимости от локализации электродов (рисунок 2), обнаружено, что синхронизация активности теменно-затылочных зон в α -диапазоне слева ($F=7,12$, $\beta=0,25$ при $p=0,009$) и справа ($F=6,32$, $\beta=0,24$ при $p=0,01$), а также фронтально-затылочных зон в β_2 -ритме слева ($F=5,54$, $\beta=-0,22$ при $p=0,02$) и справа ($F=6,38$, $\beta=-0,24$ при $p=0,01$) зависят от возраста индивидов.



Рисунок 2 – Возрастные особенности внутрислоушарной синхронизации в зависимости от локализации электродов в состоянии спокойного бодрствования

Исходя из полученных результатов, доказано, что у людей с возрастом усиливается синхронизация активности теменно-затылочных зон в α -диапазоне обоих полушарий, при этом снижается синхронизация фронтально-затылочных зон мозга в высокочастотном β_2 -ритме.

Изучение влияния возраста на проявления межполушарной синхронной активности показало, что с возрастом наблюдается усиление синхронной активности в α -ритме вне зависимости от удаленности друг от друга зон коры головного мозга, в β_1 -ритме наблюдается усиление синхронизации зон, находящихся на коротких и средних расстояниях друг от друга, а в β_2 -ритме – синхронная активность с возрастом усиливается между близлежащими зонами коры. Также была выявлено и влияние возраста на усиление синхронизации во фронтальных (α - и β_1 -ритм), фронтально-центральных (α - и β_1 -ритм), теменно-височных (α - и β_1 - и β_2 -ритмы), теменно-затылочных (α - и β_1 -ритм) зонах.

Также было оценено влияние возраста на особенности проявления синхронной активности разных зон коры головного мозга при когнитивной нагрузке (регистрация слуховых ВП), при этом было доказано, что возраст не оказывает значимое влияние на особенности протекания синхронной активности внутри каждого полушария.

Однако было выявлено значимое влияние возраста на протекание межполушарной синхронной активности при обработке сенсорной информации ($F=2,01$ при $p=0,007$). Так, в зависимости от длины когерентных связей, обнаружено, что синхронизация активности близкорасположенных зон коры мозга в α - ($F=22,47$, $\beta=0,42$ при $p=0,000007$), β_1 - ($F=24,7$, $\beta=0,44$ при $p=0,000003$) и β_2 -диапазонах ($F=5,83$, $\beta=0,23$ при $p=0,02$), зон коры, расположенных на среднем расстоянии друг от друга в θ - ($F=6,55$, $\beta=0,24$ при $p=0,01$), α - ($F=12,39$, $\beta=0,33$ при $p=0,0006$) и β_1 -ритмах ($F=14,45$, $\beta=0,35$ при $p=0,0002$), а также далеко расположенных зон коры головного мозга в θ - ($F=5,94$, $\beta=0,23$ при $p=0,02$), α - ($F=14,11$, $\beta=0,35$ при $p=0,0003$) и β_1 -ритмах ($F=9,19$, $\beta=0,28$ при $p=0,003$) зависят от возраста индивидов

Исходя из полученных результатов, выявлено, что у людей с возрастом в процессе обработки сенсорной информации усиливается межполушарная синхронизация

близлежащих зон коры головного мозга среднечастотного и высокочастотного ритмов мозга, среднеудаленных зон в низкочастотных, среднечастотных и высокочастотных ритмах, и значительно удаленных зон мозга среднечастотного и высокочастотного ритмов.

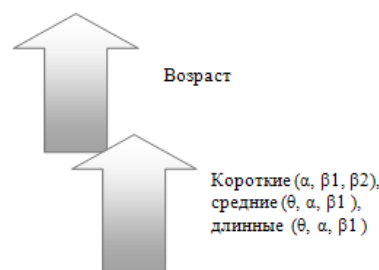


Рисунок 3 – Возрастные особенности межполушарной синхронизации в зависимости от межэлектродных расстояний при регистрации слуховых ВП

Таким образом, при обработке сенсорной информации, с возрастом будет происходить усиление межполушарной синхронизации, преимущественно в средне- и высокочастотных ритмах, при этом синхронизация будет повышаться, преимущественно между теменно-височными и теменно-затылочными зонами.

Выводы.

В результате данного исследования было доказано влияние возраста на степень синхронизации внутри- и межполушарной синхронизации мозговой активности. Определено, что в состоянии спокойного бодрствования с возрастом будет происходить усиление синхронизации, преимущественно в высокоамплитудных ритмах правого полушария (исключение составляет усиление когерентности коротких связей в β_1 -ритме), а также между теменно-затылочными зонами в α -ритме обоих полушарий. При этом синхронизация будет снижаться, преимущественно между отдаленными зонами коры головного мозга в высокочастотном β_2 -диапазоне обоих полушарий, а именно между фронтально-затылочными областями. Выявлено, что у людей с возрастом в процессе обработки сенсорной информации усиливается межполушарная синхронизация близлежащих зон коры головного мозга среднечастотного и высокочастотного ритмов мозга, среднеудаленных зон в низкочастотных, среднечастотных и высокочастотных ритмах, и значительно удаленных зон мозга среднечастотного и высокочастотного ритмов. При этом синхронизация будет повышаться, преимущественно между теменно-височными и теменно-затылочными зонами.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- Hosseini P.T., Bell S., Wang Sh., Simpson D. Induced activity in EEG in response to auditory stimulation // Biomedical Signal Processing and Control. 2015. Vol.22. P. 31-43.
- Blokland A., Prickaerts J., van Duinen M., Sambeth A. The use of EEG parameters as predictors of drug effects on cognition // European Journal of Pharmacology. 2015. Vol.759. P. 163-168.
- Freeman W.J. Mechanism and significance of global coherence in scalp EEG // Current Opinion in Neurobiology. 2015. Vol.31. P. 199-205.
- Borich M.R., Wheaton L.A., Brodie S.M., Lakhani B., Boyd L.A. Evaluating interhemispheric cortical responses to transcranial magnetic stimulation in chronic stroke: A TMS-EEG investigation // Neuroscience Letters. 2016. Vol.618. P. 25-30.
- Lopes da Silva F.N., Van Lierop T.H., Schrijer C.F., Storm van Leeuwen W. Organization of thalamic and cortical alpha rhythms: spectra and coherences // Electroencephalography and Clinical Neurophysiology. 1973. Vol. 35. P. 627-639.

6. Lopes da Silva F.N., Vos J.E., Mooibroek J., Van Rotterdam A. Partial coherence analysis of thalamic and cortical alpha rhythms in dog: contribution towards a general model of the cortical organization of rhythmic activity / In: *Rhythmic EEG Activities and Cortical Functioning*, edited by G. Pfurtscheller, P. Buser, F.H. Lopes da Silva and H. Petsche. Amsterdam: Elsevier, 1980. P. 33-59.
7. Barth D.S., MacDonald K.D. Thalamic modulation of high-frequency oscillating potentials in auditory cortex // *Nature*. 1996. Vol. 383. P. 379-381.
8. Ribary U., Ioannides A.A., Singh K.D., Hasson R., Bolton J.P.R., Lado F., Mogilner A., Llinás R. Magnetic field tomography of coherent thalamocortical 40-Hz oscillations in humans // *Proceedings of The National Academy of Sciences of The United States of America – PNAS*. 1991. Vol. 88. P. 11037-11041
9. Brosch M., Bauer R., Eckhorn R. Synchronous high-frequency oscillations in cat area 18 // *European Journal of Neuroscience*. 1995. No. 7. P. 86-95.
10. Engel A.K., König P., Gray C.M., Singer W. Stimulus-dependent neuronal oscillations in cat visual cortex: inter-columnar interaction as determined by cross-correlation analysis // *European Journal of Neuroscience*. 1990. Vol. 2. P. 588-606.
11. Paus T. Imaging the brain before, during, and after transcranial magnetic stimulation // *Neuropsychology*. 1999. Vol. 37. P. 219-224.
12. Reiss A.L., Abrams M.T., Singer H.S., Ross J.L., Denckla M.B. Brain development, gender and IQ in children. A volumetric imaging study // *Brain*. 1996. Vol. 119. P. 1763-1774
13. Vysata O., Kukul J., Prochazka A., Pazdera L., Simko J., Valis M. Age-related changes in EEG coherence // *Neurologia i Neurochirurgia Polska*. 2014. Vol.48. Is.1. P. 35-38.
14. Schumacher E.M., Stiris T.A., Larsson P.G. Effective connectivity in long-term EEG monitoring in preterm infants // *Clinical Neurophysiology*. 2015. Vol.126. Is.12. P. 2261-2268.
15. Цукерман В.Д. Нелинейная динамика сенсорного восприятия, или Что и как кодирует мозг. – Ростов-на-Дону: Издательство Ростовского университета, 2005. 196 с.
16. Kopell N., Ermentrout G.B., Whittington M.A., Traub R.D. Gamma rhythms and beta rhythms have different synchronization properties. // *Proc Natl Acad Sci USA*. 2000. Vol.97. P. 1867-1872.
17. Reiser E.M., Schuster G., Weiss E.M., Fink A., Rominger Ch., Papousek I. Decrease of prefrontal-posterior EEG coherence: Loose control during social-emotional stimulation // *Brain and Cognition*. 2012. Vol.80. Is.1. P. 144-154.
18. Иванов Л.Б. Прикладная компьютерная энцефалография. М.: НМФ «МБН», 2000. 256 с.
19. Bullock T.H. Biology of brain waves: natural history and evolution of an information-rich of activity / In: Arkan, K., Moore, N. C. (Eds.). *Advances in Electrophysiology in Clinical Practice and Research*, 2002. P. 1-19.
20. Sutton S., Braren M., Zubin J., John E.R. Evoked-potential correlates of stimulus uncertainty // *Science*. 1965. Vol. 150. P. 1187-1188.

УДК 159.99

ДИНАМИКА КАЧЕСТВА ЖИЗНИ ЖЕНЩИН ПОСЛЕ РОЖДЕНИЯ РЕБЕНКА В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ТИПА РОДОРАЗРЕШЕНИЯ

© 2016

Горьковская Ирина Алексеевна, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии человека
Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена,
заведующая кафедрой психосоматики и психотерапии

*Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет
(194100, Россия, Санкт-Петербург, ул. Литовская, 2, e-mail: iralgork@mail.ru)*

Микляева Анастасия Владимировна, доктор психологических наук,
профессор кафедры психологии человека

*Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена
(181186, Россия, Санкт-Петербург, наб. р. Мойки, 48, e-mail: a.miklyaeva@gmail.com)*

Коргожа Мария Александровна, аспирант кафедры психосоматики и психотерапии
*Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет
(194100, Россия, Санкт-Петербург, ул. Литовская, 2, e-mail: korgozha_m.a@mail.ru)*

Аннотация. В статье представлены результаты исследования динамики качества жизни женщин в третьем триместре беременности и в послеродовом периоде в зависимости от типа родоразрешения. Описана динамика качества жизни женщин, перенесших естественные роды, плановую операцию кесарева сечения, экстренную операцию кесарева сечения, а также хирургическое вмешательство в ходе естественных родов. Показано, что качество жизни женщины через 6 недель после родоразрешения существенно повышается (по сравнению с третьим триместром беременности) вне зависимости от типа родоразрешения: повышение качества жизни наблюдается и в аспекте физического, и в аспекте психического компонентов здоровья, при этом наиболее выраженная положительная динамика характерна для физического компонента здоровья. Установлено, что в третьем триместре беременности наблюдается закономерное снижение показателя физического компонента здоровья, прежде всего, по параметрам физического и ролевого функционирования; показатели психического компонента здоровья в целом остаются более устойчивыми. Выявлено, что положительная динамика показателей физического и психического компонентов здоровья ярче всего проявляются в выборке женщин, перенесших роды через естественные родовые пути; наименее благоприятная динамика наблюдается в выборке женщин, перенесших плановую операцию кесарева сечения. На основе полученных данных сформулированы рекомендации по организации психологического сопровождения женщин на поздних сроках беременности и в послеродовом периоде.

Ключевые слова: качество жизни, физический компонент здоровья, психический компонент здоровья, естественные роды, кесарево сечение, психологическое сопровождение в перинатальной практике.

WOMEN'S QUALITY OF LIFE AFTER CHILDBIRTH IN DEPENDING ON THE MODE OF BIRTH

© 2016

Gorkovaya Irina Alekseevna, doctor of psychological sciences, professor of the chair «Human psychology»
Herzen State Pedagogical University of Russia, head of department of psychosomatics and psychotherapy
Saint-Petersburg State Pediatric Medical University

(194100, Russia, Saint-Petersburg, ul. Litovskaya, 2, e-mail: iralgork@mail.ru)

Miklyaeva Anastasia Vladimirovna, doctor of psychological sciences, professor of the chair «Human psychology»
Herzen State Pedagogical University of Russia

(191186, Russia, Saint-Petersburg, nab. r. Moika, 48, e-mail: a.miklyaeva@gmail.com)

Korgozha Maria Aleksandrovna, postgraduate student of the department of psychosomatics and psychotherapy
Saint-Petersburg State Pediatric Medical University

(194100, Russia, Saint-Petersburg, ul. Litovskaya, 2, e-mail: korgozha_m.a@mail.ru)

Abstract. This paper presents the results of studying women's quality of life of in the third trimester of pregnancy and in the postpartum period depending on the mode of birth. The authors describe dynamics the quality of life about women undergoing vaginal childbirth, planned caesarean section, emergency caesarean section or surgical intervention during vaginal childbirth. It is shown that the women's quality of life 6 weeks after childbirth is significantly increased (in comparison to the third trimester of pregnancy) regardless to mode of childbirth: improve the quality of life is observed in the physical aspect and in the aspect of mental health, and the most pronounced positive dynamics is characteristic of the physical component of health. It is established that in the third trimester of pregnancy observed a decline in physical health component, primarily in the parameters of physical and role functioning; indicators of mental health component are more stable. It is revealed that the positive dynamics of physical and mental health components is most clearly manifested in the sample of women who had vaginal childbirth; least favorable dynamics is observed in the sample of women undergoing planned caesarean section. Based on these results, the authors make recommendations on the organization of psychological support of women in late pregnancy and in the postpartum period.

Keywords: quality of life, physical health component, mental health component, vaginal childbirth, cesarean section, psychological support in perinatal practice.

Постановка проблемы исследования. «Качество жизни» относится к числу междисциплинарных феноменов, интерес к которым проявляется в разных областях научного знания: медицинских науках, психологии, социологии, педагогике и др. С позиций медицинской психологии качество жизни чаще всего рассматривается как комплексная характеристика физического, психологического, эмоционального и социального функционирования человека [1], основанная на его субъективном восприятии и оценке уровня собственной адаптации, возможностей достижения физического, психического и социального благополучия [2]. Трактовка качества жизни как характеристики, связанной со здоровьем, по-

зволяет сузить проблемное поле при исследовании его различных параметров, в частности, исключить из анализа целый ряд немедицинских факторов: экономических, политических, духовных и т.д. [3]. Исследование широкого спектра медицинских вопросов через призму изучения качества жизни человека позволяет обратиться к изучению субъективных аспектов отношения человека к актуальному состоянию здоровья, описать его в континуумах «удовлетворенность – неудовлетворенность», «благополучие – неблагополучие» [4].

В соответствии с рекомендациями Всемирной организации здравоохранения при изучении качества жизни, связанного со здоровьем, оцениваются три его основ-

ных компонента: 1) функциональные способности, то есть возможность осуществлять повседневную бытовую деятельность, социальную, интеллектуальную, эмоциональную функции, достигать экономической обеспеченности; 2) восприятие, то есть взгляды и суждения человека, восприятие общего состояния здоровья, уровня благополучия, удовлетворенности жизнью; 3) симптомы и их последствия, которые являются следствием заболеваний и могут снижаться в результате вмешательства [по: 5]. Соответственно, в качестве критериев оценки качества жизни, связанного со здоровьем, анализируются физическое состояние (сила, энергия, усталость, боль, дискомфорт, сон, отдых); психическое состояние (эмоции, уровень когнитивных функций, самооценка); уровень независимости (повседневная активность, работоспособность); общественная жизнь (личные взаимоотношения, общественная ценность); окружающая среда (безопасность, экология, обеспеченность, доступность и качество медицинской помощи, информации, возможности обучения, быт) [по: 4].

Большое внимание проблеме качества жизни сегодня уделяется в перинатальной медицине и перинатальной психологии, поскольку оценка качества жизни женщины на различных этапах беременности и в послеродовом периоде позволяет проследить взаимосвязи объективных показателей здоровья женщины и особенностей ее восприятия своего актуального состояния в аспектах физического, психологического и социального благополучия.

Беременность и рождение ребенка являются стрессовой ситуацией для женского организма и сопровождаются существенным напряжением функционального состояния различных физиологических систем, которое может стать причиной нарушения адаптации организма в целом [6]. Результаты исследований, проведенных на зарубежных и российских выборках, показывают, что во время беременности качество жизни женщины существенно снижается [7-10]. Сравнивая показатели качества жизни беременных женщин с аналогичными показателями, полученными в выборке замужних женщин фертильного возраста, исследователи обнаружили снижение как уровня отдельных показателей качества жизни, так и его обобщенной оценки, причем оказалось, что в ситуации беременности страдают как физический, так и психический компоненты здоровья [11]. Особенно уязвимыми в этой связи оказываются женщины, имеющие осложненное течение беременности [12-14].

Ряд исследований посвящены проблеме качества жизни женщин в послеродовом периоде, однако представленные в них результаты противоречивы. Так, отечественными исследователями показано, что у женщин, перенесших операцию кесарева сечения (в сравнении с естественными родами), страдает, прежде всего, физический компонент здоровья [15]. После родов через естественные родовые пути в большей степени уязвимым оказывается психический компонент здоровья в контексте обобщенного показателя качества жизни [16]. Зарубежными исследователями, напротив, получены данные, согласно которым качество жизни женщины после родов повышается вне зависимости от типа родоразрешения [17]. Отметим, что приведенные выше исследования в большей части опираются на результаты, полученные методом поперечных срезов, в то время как для оценки динамики показателей качества жизни целесообразно использовать лонгитюдный метод, позволяющий отследить динамику показателей до и после родоразрешения у одних и тех же женщин. Все вышеперечисленное обуславливает актуальность заявленной проблемы.

Программа и методы исследования. Цель исследования заключалась в изучении динамики качества жизни женщин в третьем триместре беременности и в послеродовом периоде в зависимости от типа родоразрешения. В качестве основного метода сбора эмпирических данных АНИ: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4(17)

использовался опросник «Оценка качества жизни» SF-36 [18] в адаптации сотрудников Санкт-Петербургского института клинико-фармакологических исследований [19]. Кроме того, в исследовании применялись методы опроса и анализа медицинских документов.

В исследовании принимали участие 201 женщина. Из них 44 перенесли плановую операцию кесарева сечения, 48 – экстренную операцию кесарева сечения, 96 – роды через естественные родовые пути; 13 женщинам потребовалось оперативное вмешательство в процессе естественных родов (см. таблицу 1). Во всех случаях родоразрешение происходило при доношенной беременности, ребенок (дети) характеризовался как соматически здоровый (7-9 баллов по шкале Апгар на пятой минуте жизни).

Таблица 1 – Характеристика выборки

Группы испытуемых	Количество, чел.	Средний возраст, лет	Срок родоразрешения, недели	Оценка ребенка (Апгар) на 5-й минуте жизни, баллы
Группа 1. Женщины, перенесшие естественные роды	96	28,76	39,69	8,96
Группа 2. Женщины, перенесшие плановое кесарево сечение	44	34,20	38,47	8,86
Группа 3. Женщины, перенесшие экстренное кесарево сечение	48	31,54	39,15	8,96
Группа 4. Женщины, перенесшие хирургическое вмешательство в ходе естественных родов	13	28,16	40,27	8,77

Испытуемые заполняли опросник SF-36 дважды: в период третьего триместра беременности и через 6 недель после родов (после завершения акушерского периода). При статистической обработке данных использовался критерий Стьюдента (t) для независимых (расчет различий между группами сравнения) и зависимых (расчет различий между двумя замерами внутри каждой группы сравнения) выборок, расчет которого производился с помощью пакета прикладных программ «Statistica 12.0».

Результаты исследования и их обсуждение. Для показателей «физический компонент здоровья (PH)» и «психический компонент здоровья (MH)» были рассчитаны средние значения и стандартные отклонения на общем массиве данных, что позволило условно нормировать их для обследованного контингента женщин. Диапазон средних значений для показателей «физический компонент здоровья (PH)» составил $45,54 \pm 7,86$ и $57,66 \pm 6,27$ баллов для замеров в третьем триместре беременности и через 6 недель после родоразрешения. Для показателей «психический компонент здоровья (MH)» диапазон средних значений составил $50,52 \pm 9,20$ и $56,90 \pm 7,38$ соответственно. Полученные результаты свидетельствуют о выраженной положительной динамике качества жизни женщин после рождения ребенка. Положительная динамика наблюдается как по показателям физического компонента здоровья ($t = 18,81$, $p < 0,001$), так и по показателям психического компонента здоровья ($t = 10,80$, $p < 0,001$). При этом наиболее яркие положительные изменения претерпевают показатели физического компонента здоровья. Воспользовавшись сведениями о нормативных значениях показателей опросника SF-36, полученных на выборке российских женщин [20], можно отметить, что в третьем триместре беременности усредненный показатель физического компонента здоровья стремится к нижней границе нормативного диапазона, тогда как через 6 недель после родоразрешения – к верхней. Усредненный показатель психического компонента здоровья при наличии статистически значимой положительной динамики, тем не менее, изменяется в меньшей степени и в обоих замерах устойчиво находится в границах нормативного диапазона. На основе этих результатов можно сделать вывод о том, что именно психический компонент здоровья может рассматриваться как важнейший ресурс поддержания качества жизни женщины в третьем триместре беременности на фоне объяснимо ухудшающегося физического самочувствия.

Данные, представленные в таблице 2, демонстрируют, что положительная динамика качества жизни жен-

щин к окончанию акушерского периода в сравнении с третьим триместром беременности характерна для всех выделенных в исследовании групп сравнения и не зависит от типа родоразрешения.

Таблица 2 – Средние значения и стандартные отклонения показателей по шкалам опросника SF-36 в различных группах («до» – результаты, полученные в 3-м триместре беременности, «после» – через 6 недель после родов)

Показатели SF-36	Плановая операция кесарева сечения			Экстренная операция кесарева сечения			Естественные роды			Естественные роды с экстренным хирургическим вмешательством		
	До	После	t/p<	До	После	t/p<	До	После	t/p<	До	После	t/p<
Физическое функционирование (PF)	50,23 ± 29,21	92,50 ± 12,03	17,4 / 0,00	60,40 ± 24,30	89,06 ± 20,12	6,05 / 0,00	65,34 ± 20,48	96,93 ± 6,54	15,1 / 0,00	70,00 ± 17,80	96,54 ± 3,15	6,08 / 0,00
Рольевое (Физическое) функционирование (RP)	32,95 ± 36,87	75,00 ± 6,57	13,7 / 0,00	42,19 ± 39,33	83,33 ± 29,77	6,03 / 0,00	40,10 ± 38,98	89,32 ± 24,53	10,9 / 0,00	51,92 ± 6,03	80,77 ± 38,40	2,96 / 0,01
Боль (P)	74,91 ± 27,79	87,27 ± 25,83	8,97 / 0,00	71,21 ± 23,59	88,13 ± 22,16	3,82 / 0,00	76,02 ± 22,09	96,46 ± 10,37	8,83 / 0,00	74,69 ± 16,59	92,31 ± 27,74	- / -
Общее здоровье (GH)	77,07 ± 14,69	86,36 ± 13,06	8,92 / 0,00	78,31 ± 12,84	87,69 ± 11,76	4,43 / 0,00	77,55 ± 14,61	89,35 ± 11,79	6,42 / 0,01	81,46 ± 9,33	90,00 ± 7,96	2,47 / 0,02
Жизненная активность (VT)	60,80 ± 18,64	74,89 ± 18,38	9,53 / 0,00	63,54 ± 16,40	76,35 ± 15,97	4,33 / 0,00	64,64 ± 15,07	77,66 ± 13,25	6,91 / 0,01	68,46 ± 14,34	77,69 ± 15,09	- / -
Социальное функционирование (SF)	71,86 ± 26,43	92,90 ± 16,49	11,0 / 0,00	77,60 ± 22,91	94,27 ± 13,63	4,64 / 0,00	79,43 ± 20,11	98,44 ± 6,85	9,19 / 0,01	77,88 ± 19,20	93,27 ± 24,27	- / -
Эмоциональное функционирование (RE)	61,59 ± 41,57	82,58 ± 31,74	5,07 / 0,01	79,86 ± 32,79	86,11 ± 30,62	7,18 / 0,00	70,83 ± 35,95	92,01 ± 22,55	5,59 / 0,00	82,05 ± 15,00	76,92 ± 36,98	- / -
Психологическое здоровье (MH)	74,73 ± 16,90	86,18 ± 12,12	12,1 / 0,00	77,83 ± 12,59	87,92 ± 8,11	6,15 / 0,01	74,29 ± 15,71	88,17 ± 8,86	7,96 / 0,00	77,83 ± 12,71	87,38 ± 8,77	- / -
Физический компонент здоровья (PH)	43,35 ± 9,45	55,98 ± 7,11	12,1 / 0,00	45,12 ± 8,12	56,36 ± 8,09	7,18 / 0,00	46,40 ± 6,99	59,04 ± 4,13	16,9 / 0,00	48,10 ± 5,70	55,81 ± 7,93	5,54 / 0,00
Психический компонент здоровья (MH)	48,88 ± 10,75	55,81 ± 8,33	6,37 / 0,00	51,96 ± 8,40	57,04 ± 6,46	3,78 / 0,00	50,30 ± 8,97	57,50 ± 7,09	6,51 / 0,00	52,46 ± 7,82	55,65 ± 9,43	- / -

Наиболее яркая положительная динамика показателя физического компонента здоровья наблюдается в выборке женщин, перенесших роды через естественные родовые пути. Самые низкие показатели физического компонента здоровья в обоих замерах продемонстрировали женщины, перенесшие плановую операцию кесарева сечения. Учитывая, что в основе оценок качества жизни, в том числе в компоненте физического здоровья, лежит субъективное восприятие собственного состояния, можно констатировать, что ожидание кесарева сечения на этапе беременности выступает фактором, субъективно ухудшающим физическое самочувствие женщины: в ожидании планового кесарева сечения, женщина начинает замечать больше соматических проблем и ограничений. Примечательным является то, что на фоне сниженного показателя физического функционирования у женщин, готовящихся к операции кесарева сечения, оценка собственного здоровья не отличается от значений данного показателя в других группах. Данная особенность может указывать на то, что на фоне относительно положительного соматического состояния беременные женщины, готовящиеся к плановой операции кесарева сечения, не удовлетворены собственным физическим функционированием и субъективно считают его неблагоприятным по сравнению с периодом до беременности и в сравнении с людьми из ближайшего окружения.

При более детальном анализе факторов, определяющих обобщенный показатель физического компонента здоровья, обращает на себя внимание тот факт, что во всех группах сравнения в третьем триместре беременности снижаются, прежде всего, показатели физического и ролевого функционирования. Женщины отмечают сокращение физической активности, которое связано с ухудшением самочувствия и ограничивает выполнение повседневных обязанностей на привычном уровне. При этом минимальные значения по шкалам физического функционирования и ролевого функционирования достоверно чаще встречаются в выборке женщин, ожидающих планового кесарева сечения (различия с другими группами сравнения $t=3,50$ $p<0,001$ и $t=7,14$ $p<0,001$ соответственно), что еще раз иллюстрирует значимость

информации о предстоящем хирургическом вмешательстве как фактора снижения качества жизни, связанного со здоровьем, в течение беременности.

Положительная динамика психического компонента здоровья, также же, как и в случае с показателями физического компонента здоровья, ярче всего проявляется в выборке женщин, перенесших естественные роды, однако здесь эта тенденция выражена в значительно меньшей степени. При этом самые низкие показатели психического компонента здоровья в третьем триместре беременности оказались характерными для женщин, готовящихся к плановой операции кесарева сечения. Через 6 недель после рождения ребенка показатели психического компонента здоровья по всем группам сравнения в целом выравниваются.

Обращает на себя внимание тот факт, что на фоне учитываемых в опроснике параметров оценки психического компонента здоровья во всех группах сравнения страдает, прежде всего, показатель жизненной активности, что особенно ярко проявляется у женщин, готовящихся к плановой операции кесарева сечения, но в целом характерно для всех групп сравнения. Показатель жизненной активности характеризует субъективные оценки женщинами уровня жизненной энергии. Как видно из таблицы 2, женщины в третьем триместре беременности, в особенности, если он ожидает планового хирургического вмешательства, отмечают утомление, усталость, снижение жизненной активности. Помимо этого, для женщин, ожидающих планового кесарева сечения, характерно снижение показателей «ролевое эмоциональное функционирование» и «социальное функционирование», что может быть интерпретировано как низкая степень удовлетворенности актуальным уровнем социальной активности и эмоциональным фоном жизни в целом. Кроме того, эмоциональное состояние, негативно влияющее на внутрисемейное ролевое функционирование, может быть связано с искажением понимания членами семьи спектра переживаний беременной женщины, имеющей комплекс показаний к операции кесарева сечения. Необходимо отметить, что снижение показателя ролевого функционирования, обусловленного актуальным эмоциональным состоянием, через 6 недель после родов было выявлено в единственном случае в группе женщин, перенесших в родах экстренное хирургическое вмешательство. По данным опроса женщин ситуация резкого осложнения хода процесса родоразрешения являлась сильным стрессом для них, коренным образом меняющим их представления о собственных родах и раннем послеродовом периоде. Непредсказуемость и скоротечность таких родов привели к утрате у женщин субъективного ощущения контроля над ситуацией, что являлось значительно фрустрирующим фактором на фоне соматически благополучной беременности.

Выводы и рекомендации по результатам исследования. На основе результатов исследования динамики качества жизни женщин в третьем триместре беременности и в послеродовом периоде в зависимости от типа родоразрешения можно сделать следующие выводы:

1. Качество жизни женщины через 6 недель после родоразрешения существенно повышается по сравнению с третьим триместром беременности вне зависимости от типа родоразрешения. Повышение качества жизни наблюдается и в аспекте физического, и в аспекте психического компонентов здоровья. При этом наиболее выраженная положительная динамика характерна для физического компонента здоровья.

2. В третьем триместре беременности наблюдается закономерное снижение показателя физического компонента здоровья, прежде всего, по параметрам физического и ролевого функционирования. Показатели психического компонента здоровья в целом остаются более устойчивыми.

3. Положительная динамика показателей физического и психического компонентов здоровья ярче всего

проявляются в выборке женщин, перенесших роды через естественные родовые пути. Наименее благоприятная динамика наблюдается в выборке женщин, перенесших плановую операцию кесарева сечения.

По результатам исследования можно констатировать, что работа по психологическому сопровождению женщин в течение беременности и в послеродовом периоде в качестве основной «мишени» может опираться на ресурсы психического компонента здоровья, который, будучи менее уязвимым в ситуации беременности, в сравнении с физическим компонентом здоровья, требует поддержки и укрепления. При этом особое внимание необходимо уделять женщинам, ожидающим/перенесшим плановую операцию кесарева сечения, так как ожидание хирургического вмешательства является фактором, снижающим качество жизни в третьем триместре беременности и в послеродовом периоде.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Вассерман Л.И., Громов С.А., Михайлов В.А., Лынный С.Д., Флерова И.Л. Концепция реабилитации и качество жизни: преемственность и различия в современных подходах // Психосоциальная реабилитация и качество жизни. СПб: СПбНИПИ им. В.М. Бехтерева, 2001. С. 103–115.

2. Панкратов В.В., Ягудаева И.П., Давыдов А.И. Качество жизни, связанное со здоровьем: терминология, методология, особенности оценки в акушерско-гинекологической практике // Вопросы гинекологии, акушерства и перинатологии. 2012. №2. С. 22-33.

3. Новик А.А., Ионова Т.И. Руководство по исследованию качества жизни в медицине. М., Олма-Пресс, 2002. 314 с.

4. Захарова А.Н. Междисциплинарная проблема качества жизни в контексте современных научных исследований // Вестник психиатрии и психологии Чувашии. 2014. № 10. С. 141-161/

5. Проценко А.С., Абишев Р.Э. Современные тенденции оценки эффективности медицинской помощи через критерий качества жизни // Современная медицина: тенденции развития: материалы международной заочной научно-практической конференции. Новосибирск: Сибирская ассоциация консультантов, 2012. С. 92-95/

6. Чернуха Е.А., Соловьева А.Д., Кочиева С.К., Короткова Н.А. Влияние родоразрешения на эмоционально-аффективные расстройства // Гинекология. 2002. Т. 4. № . С. 150-152.

7. Клименко Г.Я., Стародубов В.М., Говоров С.В. и др. Исследование качества жизни беременных женщин как новый интегральный показатель оценки их здоровья // Успехи современного естествознания. 2010. № 9. С. 131-132.

8. Говоров С.В. Медико-социальные аспекты качества жизни беременных женщин и пути его улучшения: Автореф. дис. ... канд. мед. наук. М., 2008. 22 с.

9. Хажомия Р.К. Анализ качества жизни и обоснование организационных форм дородовой подготовки женщин в период беременности: Автореф. дис. ... канд. мед. Наук. СПб., 2009. 24 с.;

10. Vachkova E., Jezek S., Mares J., Moravcova M. The evaluation of the psychometric properties of a specific quality of life questionnaire for physiological pregnancy // Health And Quality Of Life Outcomes. 2013. Dec 23; Vol. 11. Pp. 214.

11. Золотых И.В., Налобина А.Н., Желиостова Л.В. Исследование качества жизни у женщин в III триместре физиологически протекающей беременности // Мать и дитя в Кузбассе. 2015. № 2 (61). С. 28-35.

12. Гайсин И.Р. Качество жизни беременных с артериальной гипертонией // Казанский медицинский журнал. 2005. №4. С. 368-371.

13. Емельянова Д.И. Качество жизни, связанное со здоровьем, и уровень депрессии и тревоги у женщин, беременность которых протекает на фоне артериальной гипертензии // Вятский медицинский вестник. 2014. №2.

АНИ: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4(17)

С. 36-43.

14. Mautner E., Greimel E., Trutnovsky G., Daghofer F., Egger J.W., Uwe L. Quality of life outcomes in pregnancy and postpartum complicated by hypertensive disorders, gestational diabetes, and preterm birth // Journal of Psychosomatic Obstetrics & Gynecology. Dec2009. Vol. 30. Issue 4. Pp. 231-237

15. Ахмадеева Э.Н., Еникеев Ю.Д. Характеристика качества жизни женщин в послеродовом периоде // Практическая медицина. 2011. № 6 (54). С. 63-66/

16. Ахмадеева Э.Н., Еникеева Ю.Д., Амирова В.Р., Брюханова О.А. Качество жизни рожениц при разном способе родоразрешения по данным опросника SF-36. // Практическая медицина. 2010. № 4 (43). С. 72-76.

17. Emmanuel E. N., Sun J. Health related quality of life across the perinatal period among Australian women // Journal Of Clinical Nursing. 2014. Jun; Vol. 23 (11-12). Pp. 1611-1619.

18. Ware J. E., Snow K. K., Kosinski M., Gandek B. SF-36 health survey. Manual and interpretation guide // The health institute, new england medical center. Boston: Mass, 1993. P. 136.

19. Новик А.А., Ионова Т.И., Гандек Б. Показатели качества жизни населения Санкт-Петербурга // Проблемы стандартизации в здравоохранении. 2001. № 4. С. 22-31.

20. Амирджанова В.Н., Горячев Д. В., Коршунов Н.И., Ребров А.П., Сороцкая В.Н. Популяционные показатели качества жизни по опроснику SF-36 (результаты многоцентрового исследования качества жизни «МИРАЖ») // Научно-практическая ревматология. 2008. № 1. С. 36-40.

УДК 159: 378.078

УЧЕТ БИОСОЦИАЛЬНОГО ХАРАКТЕРА ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

© 2016

Гусейнова Турана Ахмедага кызы, докторант

Институт проблем образования Азербайджанской Республики

(Az 1000, Azerbaijan, Baku, ul. Zariфы Алиевой, 96, e-mail: turanhüsenova@yahoo.com)

Аннотация. В статье рассматриваются теоретико-методологические особенности применения индивидуального подхода в обучении. В частности, рассматриваются подходы к понятию индивидуальности в психологии видных представителей западной и российской психологии, применяемые методики индивидуального обучения в младших классах средней школы в постсоветском пространстве. Отдельно рассматривается роль таких психологических характеристик учащихся, как темперамент, эмоции и чувства. Надежный путь индивидуализированного обучения – это определение соответствующих методов для индивидуальной работы с учеником. Современные методики обучения, дидактические принципы, основанные на интерактивных методах обучения, как раз связаны с учетом индивидуальных проявлений темперамента, воли и характера учащихся.

Ключевые слова: младшие школьники, индивидуальность, индивидуальные различия, свойства темперамента и их проявление, динамика поведения, индивидуальный график работы.

CONSIDERATION OF BIOSOCIAL CHARACTER OF PERSONALITY IN LEARNING ACTIVITY

© 2016

Guseynova Turana Akhmedaga kizi, doctoral student

Institute of Educational Issues of the Republic of Azerbaijan

(Az 1000, Azerbaijan, Baku, Z. Aliyeva, 96, e-mail: turanhüsenova@yahoo.com)

Abstract. The article reviews theoretical and methodological features of the application of individual approach in training. In particular, there are reviewed approaches to the concept of individuality in psychology of prominent representatives of Western and Russian psychology, applied methodology of individual learning in junior grades in the post-Soviet space. Additionally, it examines the role of the psychological characteristics of students, such as temperament, emotions and feelings. Reliable individualized learning path is the definition of appropriate methods for individual work with the student. Modern methods of teaching, didactic principles, based on interactive teaching methods, are connected with consideration of the individual manifestations of temperament, will and character of the students.

Keywords: junior schoolchildren, individuality, individual differences, temperament properties and their demonstration, behavior dynamics, individual work schedule.

Актуальность проблемы. Индивидуальность есть целая система, соединяющая в себе компоненты, свойства, возможности воздействия, способность приспосабливаться к окружающей среде, ограниченность в этом приспособлении, генетические, этнофункциональные и социальные факторы индивида. Факторы вне этой системы могут быть близки к индивидуальности, однако при этом они ею не усваиваются. Лишь в отдельных ситуациях их можно использовать как средство. Друг на друга они могут оказывать лишь тормозящее воздействие. С этой точки зрения учеников следует воспринимать как индивида или личность, а не как объект, на который можно оказывать психолого-педагогическое воздействие, подчиняя какое-либо качество его в течение длительного времени.

Степень исследованности проблемы. Учет в учебной деятельности индивидуальных качеств учащегося, как научная проблема, является предметом исследования многих ученых. Так, П.Ф.Лесгафт в своей оценке индивидуальных качеств учащихся при обучении подходил с антропологической [1], А.Ф.Лазурский – характерологической [2], В.Штерн – конвергенционной точек зрения [3], именно им принадлежит звание первооткрывателей в данной области. Книга В.Штерна, опубликованная в 1920 году, «Психология индивидуальных различий», является в этом отношении показательной. В 20-30 годах XX века процесс тестирования индивидуальных различий (показателей умственного развития), предложенный Бине-Симоном, получил в мире самое широкое распространение. Однако в последующие периоды исследователи указанной сферы (А.Адлер, Г.Айзенк, Б.Мерлин, Ж.Пиаже, И.Павлов, А.Лазурский, Е.Стреляу, Дж.Гильфорд, В.Небылицын, М.Ильин, М.Егорова, В.Русланов и др.) пришли к выводу том, что данная проблема еще требует своего детального исследования. Это связано с тем, что параметры индивидуальных различий пока не дают нам полных и точных сведений об их природе. Экспериментальные исследования выявили, что есть недостатки, противоречивые моменты в психологических параметрах в индивидуальных различиях (тем-

перамент, характер). Помимо этого, ряд исследователей (К.Левин, Э.Эриксон, Р.Бернс, Дж.Роттер, Х.Бансхаф, Н.Бернштейн) выявили в индивидуальных различиях изменения и недостатки, которые ранее были отнесены к другим компонентам личности. Именно поэтому трудно создать полную, ясную, непротиворечивую картину относительно индивидуальных различий, их психологической картины.

Индивидуальность обладает эластичностью. В генетике есть ряд теорий, которые пытаются дать ответы на эти вопросы. Например, экспериментальные результаты науки указывают на то, что воздействие на мозговые центры на морфологическом, физиологическом, психофизиологическом уровнях приводит к динамичному развитию генетического фактора. Для этого определяют уровень зрелости для каждого возрастного порога, формируют соответствующую программу, создают условия для быстрой перестройки психических процессов. Дело в том, что организм способен регулировать нейроэндокринный аппарат, который способен, в свою очередь, регулировать генетическую программу. В таком случае каждый интеллектуальный процесс реализуется в определенном диапазоне.

Подобное генетическое урегулирование реакций создает ее конкретные формы, умственные операции при этом успешно реализуются. Ю.И.Салов и Ю.Ш.Тюнника считают подобный подход (В.Штерна) к сфере конвергенции в окружающей среде генетических признаков объективным. Ряд исследователей, к примеру, К.Бюлер, Г.Айзенк говорят о ведущем положении наследственных факторов в развитии человека. Г.Айзенк полагает, что интеллект на 80% зависит от наследственности, и на 20% - от среды, в которой вырос человек [4, s. 104].

Исследования, проведенные в связи с физиологией индивидуальности, охватывают сейчас такие вопросы, как субъективная активность, креативность личности, конкурентоспособность, саморегулирование, самоупорядочивание и т.д. (Б.Теплов, Т.Алейникова, Н.Бернштерн, Б.Бимбад, Л.Ермолаева-Темина, Е.Кли-

мов, И.Равич-Шербо и др.). Это связано с тем, что если человеческая индивидуальность объясняется лишь за пределами физиологических процессов, и не может выйти за рамки описательства, то из этого следует, что и физиологические процессы не могут объективно быть объяснены вне генетического фактора. В таком случае актуальным становится вопрос о том, чтобы индивиды укрепляли свои возможности, развивали их, тем самым продвигаясь по пути социализации.

Цель исследования. Биогенетические факторы индивидуальности способствовали появлению нового направления – когнитивной психологии, связанной с изучением биофизического потенциала человека. В результате стало возможно моделирование познавательного процесса ребенка, выдвигать суждения об индивидуально-интеллектуальных особенностях личности. Эти методы могут определять не только реакции заключительного этапа поведения, но и выявить более конкретный, первичный характер центральных процессов. Исследования, проводимые в возрастной психологии, проясняют возрастные особенности процессов, реализующих высшие психические функции и факторы, воздействующие на формирование функциональной системы (Ж.Пиаже, А.Реан, Р.Немов, Л.Обухова, Ю.И. Салов, Ю.С.Тюнников, В.Слободчиков, В.Исаев). Использование достижений психологии при обучении с учетом индивидуальных качеств учащихся дает возможность значительно повысить его эффективность.

Основное содержание. Последние исследования, проводимые в сфере нейропсихологии, подтверждают факт того, что нервная система также обладает генетическими свойствами. В этом отношении индивидуальность ребенка, должна пониматься, прежде всего, как стабильный, неизменный характер нервной деятельности. Каждая черта нервной системы проявляется, как генотипический признак, в нескольких формах. Однако генотипические признаки не ограничиваются индивидуальностью нервной системы. Это более широкое понятие. В.И.Теплов подчеркивает, что нервная система во всех ситуациях не может объяснить функциональное содержание поведения достаточно подробно. В его концепции нервной системы, при рассмотрении психофизиологических свойств, делается попытка найти ответ на два вопроса для рассмотрения проблемы индивидуальности [5]:

- значимость различных сторон каждого качества, или типов нервной системы;

- выполнение какой ведущей функции осуществляется нервной системой в отношении психофизиологических свойств.

В связи с первым вопросом В.И.Теплов и другие исследователи (Б.Мясищев, М.Ярошевский, А.Брушлинский, М.Воловикова, В.Дружинин, В.Рождественская, Б.Овчинников, К.Павлов) стоят на одинаковых позициях. Нельзя считать чувствительную нервную систему прочной, а малочувствительную нервную систему – слабой. Есть такие виды деятельности, которые требуют крепкой нервной системы, и наоборот.

Для того, чтобы найти ответ на второй вопрос, необходимо рассмотреть характер связи между физиологическими и психическими свойствами нервной системы. Подобный анализ показывает, что многие свойства нервной системы относятся не только к темпераменту, но и другим психическим свойствам. К примеру, слабость нервной системы свидетельствует о наличии в человеческой индивидуальности сенсорной чувствительности. Его сила проявляется в способности противостоять распространяющемуся раздражителю, динамичность характеризует легкость разрыва развивающихся и замедляющих связей в нервной системе, и т.д.

Нервные процессы, помимо силы и организованности, легкости и быстроты, обладают способностью оказывать друг на друга динамическое воздействие, регулировать и направлять. Эти свойства в целом с точки

зрения педагогики называются динамичностью и организованностью нервных процессов. Все это характеризует особенности темперамента ребенка. В этом смысле поведение иногда легко, но и иногда трудно строить. Все это связано с основными свойствами нервной системы. Известно, что поведение, управляемое различными, уравновешивающими друг друга синдромами, проявляется по-разному:

- оберегать долгосрочное возбуждение, обеспечивающее прочность нервной системы;

- обладать силой, способной регулировать возбуждение и торможение;

- контролировать скорость дифференциации, перестройку основных индивидуальных рефлексов, обусловленных генотипическими факторами.

Неправильно оценивать индивидуальные различия как нечто неизменное. К примеру, М.С.Егорова так объясняет характер развития индивидуальности в онтогенезе:

1) изменения, происходящие в процессе развития, зависят не только от среды, но и от генетических воздействий;

2) генотип играет в развитии индивидуальности двойственную функцию:

a) индивидуализирует развитие;

b) типологизирует развитие [6, с.114].

М.С.Егорова считает, что фенотип любого психологического признака может выйти в соответствующей жизненной практике на уровень уникального генетического строения:

3) математическое выражение индивидуальных различий зависит у изучаемой характеристики от уровня генотипа и уровня его привязанности со средой;

4) генетическая система в своем развитии работает на основе временного принципа, т.е. в ходе развития, в зависимости от возраста, эта система может изменить свои размеры. К примеру, начиная с дошкольного возраста вплоть до подросткового, сохраняются генотипические условия зрительной памяти, устойчивости внимания, а за указанный период генотипические условия сменяются условиями среды. Идет обобщение свойства активности у темперамента.

Наряду с этим стабилизируются индивидуальные различия, прежде всего, связанные с общением. Показатели приобретенной наследственности показывают уровень преэманентности генетического воздействия. Кроме того, генетическая наследственность интеллекта изменяется с возрастом. Так, по большей части она обманчива. В связи с этим было сделано два неожиданных вывода:

1) воздействие по мере взросления, возрастает;

2) в процессе развития психологические функции качественно перестраиваются.

Как видно из вышеизложенного, индивидуальность не сохраняется на уровне врожденных возможностей, под влиянием среды и обучения эти возможности в индивидуальном порядке могут быть развиты. Здесь уже не идет речь о нормальной традиции в развитии, следует рассуждать о своеобразных особенностях когнитивных возможностей каждого индивида.

Индивидуальный опыт отражает в себе впечатления от окружающей среды, и субъективное отношение к этим впечатлениям. Содержание же этих впечатлений создает разнообразные психологические образы, начиная от сенсорных, кончая речевым мышлением. Индивидуальность этих образов играет роль катализаторов, оказывая существенное воздействие на характер детей, поведение, взаимоотношения с людьми. Именно поэтому окружающая среда составляет эмоциональное содержание индивидуально-психологических образов. Помимо этого, окружающая среда оказывает влияние на когнитивное содержание детского сознания, его мотивацию.

При индивидуальном подходе важно знать не только индивидуальные качества и характеристики ребенка, но

и состояние его высшей нервной системы, проявление предполагаемых реакций. Следует учесть, что ясность тех или иных этапов умственных процессов, их длительность зависит не только от характера внешних раздражителей, но эмоционального состояния в тот момент самого субъекта. Практика показывает, что в процессе обучения некоторые из детей выдерживают развивающие оптимальные воздействия, показывают выдержанность относительно ситуации, созданной раздражителями, показывают внутренний интерес к усилению стимуляции с целью добиться поставленной цели. Другие же далеки от этих целей и интересов. Они проявляют равнодушные относительно развивающих воздействий, оценивая каждое постороннее воздействие как посягательство на личность и здоровье. Таких детей относят к группе трудновоспитуемых, и с ними приходится работать особыми методами. Именно поэтому учащихся группируют согласно их психологическим особенностям. При этом учитывают несколько моментов, а именно темперамент, характер, способности, индивидуальные проявления в деятельности (выбор деятельности, присоединение к деятельности, общая активность в процессе деятельности, пассивность, отношение к различным видам деятельности). Кроме того, здесь учитывают индивидуальные возможности познания и интеллектуальные способности (полнота восприятия, оперативность мышления, словесно-логическая память и т.д.), интересы, способ общения, индивидуальные качества индивида (саморазвитие, самоконтроль, саморегулирование, самооценка, самореализация).

Каждый из указанных факторов объединяет в себе многие индивидуальные особенности. Главная из них – темперамент. В.Д.Небылицин объясняет индивидуальность темперамента с нескольких аспектов, которая проявляется в поведении и деятельности в самых разных формах, объединяя в себе биохимические, соматические, нейрофизиологические, психологические, социальные факторы.

1. Темперамент выражает содержательную сторону психики. Он выражает формально-динамический аспект деятельности – скорость, энергию, изменчивость, подвижность, реактивность, направление. С этой точки зрения темперамент объединяет в ребенке на психологическом уровне такие сходные качества, когда можно будет использовать его энергодинамические возможности в более оптимальной форме.

2. Свойства темперамента, являясь универсальными, проявляются во всех сферах жизнедеятельности.

3. Эти свойства коррелированы на высоком уровне со свойствами нервной системы и факторами других биологических подсистем. Помимо этого, эти свойства наследственного происхождения, передаются от поколения к поколению [7, с.157].

В соответствии со свойствами темперамента следует исследовать динамику поведения учащихся, ее скорость, производительность, направить в нужном направлении интересы и способности детей, построить процесс обучения в этом направлении. Психодиагностика является для этого самым коротким и эффективным путем. А.Ализаде подчеркивал, что учет индивидуальных особенностей требует проведения диагностики той работы, которую предполагается здесь провести: «индивидуализация обучения есть своеобразный психологический процесс, который должен, прежде всего, опираться на возможности психодиагностики» [8, с.225]. К сожалению, данные аспекты проблемы не учитываются, причем, прежде всего, в школьном образовании. Именно поэтому практические психологи, работающие в средней школе, должны проявить активность совместно с классным руководителем. Это очень важно.

В процессе обучения к проблеме индивидуализации подходят на основе различных способов (теоретических, психометрических, этических), для выявления субъективных сторон личности работа ведется в самом

разнообразном контексте. Конкретно в психологии деятельности (российские исследователи А.Асмолов, В.Петровский, В.Гончаров, М.Холодная) уже сформирована мысль о целенаправленном воздействии интенсивного обогащения окружающей среды на совершенствование когнитивных и сенсорных функций. Здесь имеются в виду психологические тренинги, ускоряющие темпы интеллектуальных процессов, игры, развивающие мышление, и проч. (В.Козлова, И.Вачков, Л.Олейник, Л.Слободчиков, Р.Алиев, Э.Бейляров, К.Алиева, Т.Кулиев, Л.Амрахлы, Р.Джаббаров, Н.Рзаева, М.Акимова и др.). В подобных условиях активизируются более совершенные формы мозговых структур.

В психологических исследованиях по изучению индивидуально-психологических особенностей младших школьников предлагается ряд простых методик (И.Дубровина, М.Волокитина, М.Менчинская, Н.Подьяков и др.). В указанной сфере широко используются краткосрочные и долгосрочные наблюдения. Подобные наблюдения начинаются с первых дней школьной жизни и ведутся классным руководителем и школьным психологом. Долгосрочные психологические наблюдения дают возможность оценить индивидуально-психологические особенности ребенка, характер его развития, проблемы (социальные, психологические, физиологические), с которыми сталкивается ученик при данном развитии. Результаты наблюдения фиксируются в отдельности для каждого ребенка в «Индивидуальной рабочей тетради», сохраняются в банке данных.

Успех в обучении создает возможность воздействия на успешное формирование различных сфер мышления – мыслительные процессы, качество разума, формирование причинно-следственных связей в процессе мышления. Дж.Келли предпочитает в указанной сфере ряд психометрических методов – социальное определение, групповая и индивидуальная диагностика и проч. [9, с.438].

Одна из проблем, более всего беспокоящая педагогов, есть организация индивидуальной работы с детьми, плохо усваивающих учебные материалы, не могущих привыкнуть к условиям обучения. Эти трудности основаны на многих причинах, а также определяются особенностями этапа умственного развития. Подобные проявления имеют свои специфические особенности и объясняются низким уровнем работы некоторых мозговых центров. Соответствующая слабость внутренних тормозящих процессов есть основной показатель нейродинамики. Эта слабость проявляется в разных вариантах при решении задачи или выполнении задания. Т.А.Павлова так представляет поэтапное развитие психического отставания, состоящего из нескольких фаз: «простое отставание, регулирующее отставание, противоречивое отставание, обманчивый этап, промежуточный этап» [10, с.37].

Именно поэтому в этой сфере Н.Е.Малков предлагает, при организации индивидуальной работы, учет, прежде всего, психологического темпа. Ведь психологический темп является показателем функционального состояния коры головного мозга. Применение различных обучающих средств оказывает влияние на психологический темп усвоения ребенком учебного материала. В обычных случаях привычная скорость таких процессов, как речь, практическая деятельность, мыслительные процессы, не требуют от ребенка волевых усилий. Психофизиологические процессы идут своим чередом. При получении же дополнительных заданий скорость процессов меняется. В этот момент урегулирование чувств и эмоций составляет основу обдуманной, рациональной организации мыслительных процессов. Чувства доходят до нервных центров быстрее сознания, захватывая их. Создававшаяся ситуация и напряженность приводит к тому, что сознание может связаться с нервной системой лишь на уровне, который предоставляют чувства [11, с.186].

Г.А.Цукерман [12], Г.Беллайгер [13], Ж.Колеман, Ж.Герцберг, М.Моррис [14] отмечают, что анализ фактов, связанных в психологии с понятием индивидуальности, приводит к выводу о том, что индивидуальный стиль, по крайней мере, большинство их, связаны с типом темперамента. А.С.Байрамов и А.А.Ализаде так объясняют этот процесс: «темперамент определяет не эффективность деятельности, а лишь индивидуальный стиль. Эффективность деятельности определяется способностями. Каждую работу можно объективно выполнить несколькими способами. В подобных условиях у одного типа темперамента, к примеру, у флегматика, формируется стиль, который эффективен для него, у сангвиника – другой, и т.д. При согласовании избранных методов с требованиями объекта они еще раз уточняются, начинают применяться новые методы. Со временем человек вырабатывает систему, которая типична для него и характеризует его как личность [12, с.405].

Одной из важных сфер изучения индивидуальных психологических особенностей детей является содержание внимания. Изменения, происходящие в физиологическом развитии, могут привести во внимание к размытости, рассеянности, неумению принятия решений. У некоторых детей в сердечно-сосудистой системе имеются нарушения, к примеру, аритмия сердца, что может также привести к нарушению внимания. Подобные нарушения нельзя считать психическим отставанием, поскольку педагогическим, психологическим, фармакологическим воздействием можно преодолеть этот недостаток внимания. Согласно свойствам темперамента, учет индивидуальных особенностей приводит к ускорению (или замедлению) темпов работы, повышению скорости (или уменьшению) эмоциональных реакций, способствует формированию направленности к производительному результату. В этом процессе процесс смены скорости работы, к которой привык ребенок, должен осуществляться в плановом порядке. Поэтому надежный путь индивидуализированного обучения – это определение соответствующих методов для индивидуально-типической работы с учеником. Здесь есть несколько этапов:

- достижение успешного решения самоконтроля;
- формирование у ребенка стремления к преодолению собственных недостатков;
- формирование с окружающим миром активного взаимодействия, умений и навыков для этого;
- избрание образа действия для выражения адекватного отношения к внешним воздействиям;
- формирование веры в победу на недостатками темперамента.

Выводы, к которым мы пришли, состоят из следующего: индивидуальный подход определяет необходимость подготовки педагога к ответам на вопросы, возникающие в указанной сфере. К примеру, природа индивидуального, его изменяющиеся или имеющиеся возможности изменения стороны, или же устойчивые характеристики и проч. В различных учебных ситуациях педагог должен уметь увидеть эти проявления, выбрать для их решения соответствующие средства с тем, чтобы иметь успех в этом деле. Он должен, прежде всего, изучить генетику, физиологию и психологию индивидуальных особенностей каждого ребенка, знать общую педагогическую информацию об этом. Индивидуальная работа, ее организация в соответствии с особенностями темперамента является особой, отдельной сферой организации педагогической работы. Здесь следует также учесть, что важно не количественная сторона, а качественная. К примеру, меланхолики, которые считаются по типу темперамента самыми слабыми, могут показать более качественные итоги обучения, все зависит от созданных условий при обучении.

Понижает качество работы также то, что к этим свойствам все ученики подходят с одинаковых принципов. Если преподаватель или родитель пытается в процессе индивидуального подхода в ситуативном порядке убрать

препятствия психологического, педагогического, методического плана, то последствия будут неэффективными. Используется много энергии, но получают небольшие результаты. Если к этому процессу подойти в плановом, комплексном порядке, то можно будет устранить напряженности, возникающие в процессе обучения. В таком случае все пойдет естественным путем. Проблема же может быть решена естественным в соответствии психическому развитию ребенка, его интересам и потребностям, индивидуальным особенностям, индивидуальным стилем работы с ним, выбором соответствующих методов. Указанные методы создаются как дифференцированными, так и комплексными технологиями. Если нас интересует работа с учащимися в соответствии с их типом темперамента, то для этого, разумеется, более разумным будет применение индивидуализированной и дифференцированной программы. В дифференцированной технологии учащиеся могут быть подразделены на две (интроверты или экстраверты), или четыре (согласно преобладающему типу темперамента) группы.

В целом при оценке деятельности учащегося в учебном процессе нельзя подходить с критерия темперамента. Содержание поведения, свойства личности, уровень ее развития определяется через воспитание. Темперамент является лишь условием формирования тех или иных признаков и свойств психики. Выраженность поведения определяется через воспитание и формируется им. Недостатки в поведении детей, их равнодушие к учебе, трудности, с которыми они встречаются в этой сфере, не имеют серьезной связи с темпераментом. Обратное воздействие может произойти тогда, когда методы воспитания, среда, в целом воздействие окружающей среды на ребенка не соответствуют свойствам темперамента, даже противоречат ему. В подобных условиях ребенку трудно длительно действовать, что в целом вредно для его психофизического здоровья.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Лесгафт П.Ф. Собрание педагогических сочинений. М.: Физкультура и спорт, 1952. – 384 с.
2. Лазурский А.Ф. Науки о характерах. М.: 1906. – 354 с.
3. Штерн В. Дифференциальная психология и ее методические основы. М.: Наука. 1998. – 335 с.
4. Салов Ю.И., Тюнников Ю.С. Психолого-педагогическая антропология. М.: Владос-Пресс, 2003. – 256 с.
5. Теплов Б.М. Избранные труды. Т. 1. М.: Педагогика, 1985. – 328 с.
6. Егорова М.С. Психология индивидуальных различий. М.: Планета детей, 1997. – 325 с.
7. Небылицын В.Д. Темперамент // Психология индивидуальных различий. Тексты / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. М.: Изд-во МГУ, 1982, с. 153-159
8. Ализаде А.А. Прикладная психология и школьный опыт // Ученые труды Института проблем образования, 2006, № 1, с. 223-233 (на азербайджанском языке)
9. Келли Дж. Когнитивное направление в теории личности // Теории личности. СПб.: Питер, 1997, с.431-478.
10. Павлова Т.А. Формирование пространственного ориентирования как профилактика нарушений письма у детей с задержкой психического развития // Воспитание школьников, 2003, № 5, с. 35-43.
11. Малков Н.Е. Индивидуальные различия подвижности нервных процессов у старших школьников при формировании двигательных навыков // дис... канд. пед. наук (по психол), Науч.-исслед. ин-т психологии Украины, Киев: 1956. – 198 с.
12. Байрамов А.С., Ализаде А.А. Психология. Баку: Маариф, 2003, 534 с. (на азербайджанском языке)

УДК 159.923.33

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕТСКОЙ АГРЕССИВНОСТИ И ВАРИАНТЫ ЕЁ СОЦИАЛИЗАЦИИ

© 2016

Диль-Илларионова Татьяна Васильевна, кандидат педагогических наук,
доцент, заведующий кафедрой дошкольного и начального образования
Чикова Ирина Вячеславовна, кандидат психологических наук,
доцент, ведущий научный сотрудник научно-исследовательской лаборатории
Оренбургский государственный университет, филиал в г. Орске
(462403, Россия, Орск, проспект Мира 15А, e-mail: dasset1@rambler.ru)

Аннотация. В статье рассматриваются особенности процесса социализации личности детей на этапе дошкольного возраста, когда происходит овладение и усвоение норм поведения, не все из которых являются социально приемлемыми и одобряемыми. Приводится характеристика основных дефиниций «агрессии» и «агрессивности» с позиции современных исследований. Поднимается вопрос о детерминированности агрессивности в поведении детей дошкольного возраста, особенностях и механизмах проявления в аспектах взаимодействия со сверстниками и взрослыми. Представлен опыт исследовательской деятельности в данном ракурсе на базе дошкольного образовательного учреждения. Обозначен алгоритм проведения диагностических методик с детьми дошкольного возраста, их родителями и педагогами. Изложены результаты экспериментального исследования заявленной проблемы на выборке дошкольников и их родителей. Предложена программа коррекционно-развивающей работы с дошкольниками в аспекте формирования конструктивных форм поведения, навыков самоконтроля и саморегуляции. Особый акцент сделан на работе с родителями дошкольников и педагогами группы дошкольного образовательного учреждения. Даны результаты контрольного этапа исследования, отмечена динамика развития детей, родителей в условиях экспериментального обучения. Результаты контрольного эксперимента актуализируют действенность и эффективность разработанной и реализованной программы в аспекте социализации агрессивного поведения дошкольников 5-6 летнего возраста.

Ключевые слова: детство, дошкольный возраст, социализация, агрессия, агрессивность, агрессивное поведение, взаимоотношения, детско-родительские отношения, сверстник, симптоматическая коррекция, каузальная коррекция, развитие, игротерапия, тренинг, индивидуальное и групповое психологическое консультирование.

PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF CHILDREN'S AGGRESSION AND ITS SOCIALIZATION

© 2016

Dil-Illarionova Tatyana Vasilyevna, candidate of pedagogical sciences, associate Professor,
head of chair of preschool and primary education
Chikova Irina Vyacheslavovna, candidate of psychological Sciences, associate Professor,
leading researcher of scientific research laboratory
Orenburg state University branch in the city of Orsk
(462403, Russia, Orsk, Orsk, Mira Avenue 15 A, e-mail: dasset1@rambler.ru)

Abstract. The article discusses the features of process of socialization of children at the stage of pre-school age when the acquisition and assimilation of norms of conduct, not all of which are socially acceptable and welcome. The characteristic of the basic definitions of "aggression" and "aggression from the standpoint of modern research. The question is raised about the determination of aggressive behavior of preschool children, characteristics and mechanisms of manifestation in the aspects of interaction with peers and adults. Presents the experience of research activities in this perspective, on the basis of preschool educational institutions. Designated the algorithm of the diagnostic techniques with preschool children, their parents and teachers. The results of the pilot study, the problems on the sample of preschool children and their parents. The proposed program of correctional-developing work with preschool children in aspect of formation of constructive behaviors, skills, self-control and self-regulation. Particular emphasis is placed on working with parents of preschool children and teachers of a group of preschool educational institutions. The results of the control phase of the study, noted dynamics of development of children, parents in the experimental study. The results of the control experiment increased the effectiveness and efficiency developed and implemented programme in the socialization of aggressive behavior of preschool children 5-6 years of age.

Keywords: childhood, preschool age, socialization, aggression, aggressiveness, aggressive behavior, relationships, child-parent relations, peers, psychodiagnostic techniques, symptomatic correction, causal correction, development, game-based rehabilitation, training, individual and group counseling.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Современная ситуация развития общества обозначает для специалистов психолого-педагогического направления проблему агрессивного поведения, причем не только касаясь взрослых людей, но и подрастающего поколения, в частности [1; 13; 15; 21]. Это не дань моде, а насущная потребность общества в разрешении ситуации, поиске решений и вариантов оптимизации и гармонизации личности. Наш век обозначен ростом насилия, агрессии, как специфической реакции общества на изменения в нем, дестабилизацию, разрушение нравственных, этических, моральных ориентиров [9; 16]. Кадры насилия, агрессивного поведения на сегодняшний день заполняют и теле/радио эфиры, более того интернет-источники изобилуют информацией того же содержания, что для психики ребенка, находящейся в стадии становления, наносит урон и формирует как закономерную

реакцию детскую преступность, жестокость, асоциальность.

Перед научной общественностью, педагогами, психологами и другими специалистами, деятельность которых сопряжена с процессами воспитания и обучения, возникают вопросы детерминированности агрессивного поведения в среде детей, коррекции, сопровождения и приведения ребенка к социальной норме.

Проблематика актуальна и еще по той причине, что, учитывая специфику возраста, индивидуальности детей, аспекты пластичности психики (поскольку речь идет о дошкольном возрасте) создаются благоприятные условия для нормализации поведенческих особенностей детей, формирования конструктивных форм поведения, навыков самоконтроля и саморегуляции, что позволяет в целом говорить о социализации агрессивности.

Значимость данного исследования заключается и в том, что разработана и апробирована на практике кор-

реакционная программа по формированию конструктивных форм взаимодействия детей дошкольного возраста и регуляции их взаимоотношений с родителями.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных раньше частей общей проблемы.

Изучению природы, особенностей агрессивного поведения, его механизмов посвящено достаточное количество исследований [3; 12; 18; 25]. В частности, методологической и теоретической основой исследования явилось представление:

- об агрессивности как склонности к нападению на других, проявлению в косвенных агрессивных реакциях и вербальной форме, а также негативизме (А. Басс (1961)) [2];

- об агрессивном поведении как подавлении или причинении вреда другому живому существу, не желающему подобного обращения (Р. Берон, Д. Ричардсон (2001)) [6].

На основе этих представлений нашел интерпретацию социально-дефицитарный подход (Л.М. Семенюк, И.А. Фурманов (2006)) к агрессивности, суть которого заключается в рассмотрении агрессивного поведения как формы поведения личности, являющейся следствием дефицита позитивного воздействия на развивающуюся личность [24].

Рассматривая терминологию заявленной и решаемой проблемы, укажем тот факт, что агрессия ассоциируется с нападением, с действиями осознанного характера, специфицируемыми причинением, намерениями нанести ущерб кому-либо, групповому субъекту или животному.

Трактовки понятия весьма разнообразны по критерию, параметрам и иным вариантам анализа. Представим лишь некоторые наиболее ценные для нашего исследования.

В частности, в работах А. Басса агрессия определяется как «любое поведение, содержащее угрозу или наносящее ущерб другим» [2, с.124].

Более углубленно рассматриваемую дефиницию обозначает Е.В. Змановская. Согласно ее позиции, агрессией может быть «любая тенденция (стремление), проявляющаяся в реальном поведении или даже в фантазировании, с целью подчинения себе других, либо доминирования над ними» [8, с.67].

В теоретических воззрениях А. Бандуры (1973) искомым понятие охарактеризовано, как «результат научения в ходе наблюдения за агрессивным поведением окружающих людей» [2, с.27].

Еще одним представителем психологической науки Г. Корнадтом (1974) отмечается, что «агрессия связана с гневом, вызванным препятствием на пути к достижению цели, угрозой или причинением боли, а торможение агрессии - с ожиданием негативных последствий ее проявления» [12, с.123].

Согласно позициям многих авторов (Э. Фромм, К. Лоренц) агрессия в поведении человека детерминирована биологически, генетически, но вот, что касается ее сущности и роли, то здесь авторы единодушно подчеркивают не столько разрушительный характер, а адаптационный применительно к практике жизнедеятельности [23]. Аналогично теоретических воззрений в отношении последнего тезиса представляют Реан А.А., Бютнер К. и другие авторы рассматривающие агрессивные проявления как адаптивное свойство [20; 5].

Итак, под агрессией нами понимается целенаправленность разрушительного поведения, которое применительно к нормам жизнедеятельности им противоречит, сопряжено с нанесением вреда, ущерба физического и психического характера.

Определив терминологически «агрессию» необходимо внести ясность в понимание синонимичного термина – «агрессивность».

Позиция Е.П. Ильина позволяет нам трактовать агрессивность как «свойство личности, которое отражает склонность к агрессивному реагированию при возникновении фрустрирующей и конфликтной ситуации» [11, с.19].

А.А. Реан определяет агрессивность как «готовность к агрессивным действиям в отношении другого, которую обеспечивает (подготавливает) готовность личности воспринимать и интерпретировать поведение другого соответствующим образом» [20, с.223].

Таким образом, проведенный теоретический анализ психолого-педагогических исследований по изучаемой проблематике обозначил неоднозначность теоретических обоснований феноменологии агрессивного поведения, его детерминированности.

Формирование целей статьи (постановка задания). Изучение специфики преодоления агрессивности детей 5-6 лет в детско-родительских отношениях составляет цель данной статьи.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных результатов.

Поставленная цель обусловила определенный порядок проведения опытно-экспериментальной части исследования. Экспериментальной площадкой выступило МДОАУ «Детский сад № 38 «Солнышко» г. Орск Оренбургской области.

Целью констатирующего этапа было изучение уровня агрессивности дошкольников в выборочной совокупности и специфики их агрессивного поведения реализуемого в детско-родительских отношениях.

Для достижения цели был использован комплекс психодиагностических методик, адекватных возрасту детей (методика «Ребенок глазами взрослого» (Лаврентьевой Г.П., Титаренко Т.М.; тест «Рука» (автор Э. Вагнер); опросник «Ребенок глазами родителей» (автор Романов А.А.) [4; 7; 10].

Содержательная направленность психодиагностического комплекса позволила нам зафиксировать устойчивость проявляемых параметров, их периодичность, причинную обусловленность, осложнения в детско-родительских отношениях дошкольников.

Критериями отнесения ребенка к категории «агрессивных» определялись: внешняя направленность агрессии, доминантная направленность, физическая агрессивность, вербальная агрессивность, высокий уровень тревожности и напряжения в системе взаимоотношений с родителями.

Таким образом, в результате проведения методики «Ребенок глазами взрослого» Лаврентьевой Г.П. и Титаренко Т.М. в выборочной совокупности дошкольников было выявлено:

- 42% детей по изучаемым параметрам характеризуются низким уровнем агрессивности;
- 53% обозначаются средним уровнем изучаемого свойства, и оно проявляется ситуативно;
- 5% дошкольников соответствуют согласно критериям Лаврентьевой Г.П. и Титаренко Т.М. высокому уровню агрессивности.

Далее для выяснения и одновременно подтверждения полученной информации нами был проведен тест-опрос родителей дошкольников 5-6 лет, включенных в исследование.

Переведя полученные данные в процентное соотношение к числу выборочной совокупности, нами получены следующие результаты:

- низкий уровень агрессивности, по мнению родителей, представлен у 42% дошкольников;
- средний уровень агрессивности характеризует 52% дошкольников от общего числа выборки;
- высокий уровень агрессивности, как обозначили родители, доминирует у 6 % испытуемых.

В дополнение к проведенным психодиагностическим испытаниям мы использовали тест «Рука» Э. Вагнера. Обработка и систематизация результатов позволила

констатировать:

- дети, у которых преобладает тенденция к ожидаемой агрессии, составили менее половины выборочной совокупности дошкольников (42%);

- дети со средним уровнем агрессивности количественно представлены 52 %,

- у 6% детей наблюдается преобладание истинно агрессивного поведения не ситуативного, а в большей степени постоянного характера.

Данные по всем методикам позволили дифференцировать дошкольников на три группы по интенсивности агрессивных реакций, нарушению взаимоотношений с родителями и детьми, группы, поведенческим особенностям деструктивного порядка.

Для дошкольников ситуативно и ярко проявляющих агрессивное поведение нами рекомендована развивающе-коррекционная программа, и получено согласие родителей на участие детей и включение их самих в этот процесс.

Направленность второго этапа исследования сопряжена с попыткой исследователей изменить наличную ситуацию в группе и характер взаимоотношений детей и родителей. В этой связи нами разработана программа психолого-педагогического сопровождения по следующим направлениям:

1. Ребенок-педагог. В этом блоке работы воспитатель активизировал игровую деятельность дошкольников, ориентировал их на осознание ребенком своей причастности к детскому коллективу.

2. Ребенок – психолог. В данном аспекте работы мы применили систему групповых коррекционных занятий, занятий в спортивно-музыкальном зале, и индивидуальных занятий, в основе которых лежит игровая терапия [14; 19; 22].

3. Ребенок-родитель. Блок содержательно представлен консультациями группового и индивидуального характера, где происходило раскрытие сущности агрессивного поведения, причиннообусловленности данного поведения, предлагались варианты оптимизации детско-родительских взаимоотношений [26]. Помимо этого для приобретения и отработки навыков продуктивного взаимодействия проводились тренинговые занятия. Это позволило родителям всерьез задуматься о специфичности взаимоотношений с ребенком, о причинах возникновения негативного поведения у дошкольников. Эти размышления, в свою очередь, инициировали сотрудничество с воспитателями группы дошкольного образовательного учреждения.

Вслед за системной работой коррекционно-развивающей направленности нами проводился контрольный эксперимент. Цель на этом этапе была специфицирована выявлением эффекта, качества проделанной работы в плане социализации агрессивного поведения детей 5-6 летнего возраста.

Для этого были использованы методики идентичные началу исследования.

По результатам контрольного эксперимента у детей отмечается переход от высокого уровня проявления агрессивности в поведении и взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками к средне-низким вариантам, что является позитивным и свидетельствует о качестве проведенной работы на этапе формирования.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. В целом подводя итоги исследования правомерно утверждать, что симптоматическая развивающе-коррекционная работа с дошкольниками 5-6 лет была успешна и результативна.

Таким образом, результаты экспериментального исследования подтверждают эффективность предложенной и апробированной развивающе-коррекционной программы с дошкольниками 5-6-летнего возраста и их родителями. Продолжение исследования возможно на каузальном уровне как в аспекте взаимоотношений со сверстниками, так и со взрослыми.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Агрессия у детей и подростков : Учебное пособие [Текст] / Под ред. Н.М. Платоновой. – СПб. : Речь, 2004. 336 с. – (Психологический практикум).
2. Бандура А. Теория социального научения / А. Бандура. – М. : Издательство Евразия, 2008. 320 с.
3. Берковиц Л. Агрессия. Причины, последствия и контроль / Л. Берковиц. – М. : Издательство Прайм – Еврознак, 2007. 512 с.
4. Бурлачук Л.Ф. Психодиагностика : учеб. для вузов / Л.Ф. Бурлачук. – СПб. : Питер, 2010. 384 с.
5. Бютнер К. Жить с агрессивными детьми [Текст] / К. Бютнер. - М. : Педагогика, 1991. – 141 с.
6. Бэрон Р. Агрессия [Текст] / Р. Бэрон, Д. Ричардсон. – СПб. : Питер, 2001. 352 с. – (Мастера психологии).
7. Детская практическая психология : учебник / под ред. Проф. Т.Д. Марцинковской. – М. : Гардарики, 2001. 255 с.
8. Змановская Е.В. Девиантология : (Психология отклоняющегося поведения) / Е.В. Змановская. – М. : Академия, 2008. 288 с.
9. Иванова Л.Ю. Агрессивность, жестокость и отношение к их проявлениям [Текст] / Л.Ю. Иванова. – М., 1993. 246 с.
10. Истратова О.Н. Психологическое тестирование детей от рождения до 10 лет / О.Н. Истратова, Г.А. Широкова. – Ростов н / Д : Феникс, 2008. 317 с.
11. Ильин Е.П. Психология индивидуальных различий / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2011. 701 с.
12. Колосова С.Л. Детская агрессия [Текст] / С.Л. Колосова. – СПб. : Питер, 2004. 224 с.
13. Копченова Е.Е. Что стоит за агрессивностью дошкольников [Текст] // Психолог в детском саду. 2009. №1. с.64.
14. Крюкова С.В. Удивляюсь, злюсь, боюсь, хвастаюсь и радуюсь. Программы эмоционального развития детей дошкольного и младшего школьного возраста : практическое пособие [Текст] / С.В. Крюкова, Н.П. Слободяник. - М. : Генезис, 2003. 234 с.
15. Левитов Н.Д. Психологическое состояние агрессии [Текст] // Школьный психолог. 2000. №6. с.34.
16. Лоренц К. Агрессия (так называемое «зло») / К. Лоренц. – М. : Издательская группа «Прогресс», 1994. 272 с.
17. Лютова Е. Шпаргалка для взрослых. Психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми / Е. Лютова, Г. Моница. – М. : Издательство «Речь», 2005. 144 с.
18. Паренс Р. Агрессия наших детей [Текст] / Р. Паренс. – М. : Наука, 1997. 263 с.
19. Практическая психология образования : учеб. / под ред. И.В. Дубровиной. – М. : ТЦ «Сфера», 2005. 528 с.
20. Психология детства [Текст] : учебник / под ред. А.А. Реана. - СПб. : Прайм-Еврознак, 2003. 368 с.
21. Смирнова Е.О. Психологические особенности и варианты детской агрессивности [Текст] / Е.О. Смирнова // Вопросы психологии. 2002. №1. с.36.
22. Фликова Л.А. Улучшаем эмоциональное самочувствие / Л.А. Фликова // Воспитатель ДОУ. 2008. № 11. С. 97.
23. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности / Э. Фромм. – М. : Республика, 1994. 446 с.
24. Фурманов И.А. Агрессия и насилие. Диагностика, профилактика и насилие / И.А. Фурманов. – М. : Просвещение, 2007. 418 с.
25. Чикова С.Ю. Детская агрессивность / С. Ю. Чикова. – Академия развития, 2007. 157 с.
26. Широкова Г.А. Справочник дошкольного психолога / Г.А. Широкова. – Ростов н/Д. : Феникс, 2004. 291 с.

УДК 159.9.072

СТРАТЕГИЯ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТНОЙ СИТУАЦИИ ПРИ РАЗЛИЧНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ (ПО ПАРАМЕТРУ ЭСТРАВЕРСИЯ-ИНТРОВЕРСИЯ)

© 2016

Дубровина Светлана Валериевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Психология»
Иркутский национальный исследовательский технический университет
(664074, Россия, Иркутск, ул. Лермонтова 83 e-mail: sibdub@rambler.ru)

Климонтова Татьяна Анатольевна, доктор психологических наук, доцент, научный руководитель
Московский финансово-промышленный университет «Синергия»
(129090, Россия, Москва, Москва, ул. Мещанская, дом 9/14, стр.1, e-mail: klim75@bk.ru)

Чепурко Юлия Владиславовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Общая психология»
Иркутский государственный университет
(664025, Россия, Иркутск, ул. Чкалова, д.2 e-mail: juliavs@bk.ru)

Аннотация. В статье представлены результаты исследования стратегий поведения в конфликтной ситуации при различной направленности личности (по параметру экстраверсия-интроверсия). Проведен анализ степени разработанности проблемы внутренней детерминации выбора стратегии поведения в конфликте на современном этапе развития отечественной психологической науки. Дан анализ эволюции взглядов ученых на проблему направленности личности. На основе сопоставительного анализа со смежными исследованиями других, авторами уточнены доминирующие стратегии поведения у экстравертов, интровертов и амбивертов. Показано, что стратегия соперничества в конфликте в большей степени используются экстравертами, а пассивные стратегии, такие как избегание и приспособление больше характерны для интровертов, так же для данной группы испытуемых свойственно идти на компромисс. Выявлено, что на сотрудничество в конфликте более ориентированы амбивертированные личности. Определена статистическая достоверность выявленных различий по выбору стратегии поведения в конфликте между экстравертами, интровертами и амбивертами. Установлены статистические связи между направленностью личности и стратегиями поведения в конфликтной ситуации. Выявлены особенности проявления стратегий поведения в конфликте при различной направленности личности в юношеском возрасте. Основные положения и выводы статьи могут быть использованы в научной и психолого-педагогической деятельности при рассмотрении вопросов о выборе личностью стратегий поведения в конфликтной ситуации.

Ключевые слова: стратегии поведения в конфликте, конфликт, юношеский возраст, направленность личности, экстраверсия, интроверсия, амбиверсия, детерминация стратегий поведения личности, типология направленности, сопоставительный анализ.

STRATEGY OF BEHAVIOR IN CONFLICT SITUATIONS FOR DIFFERENT PERSONALITY ORIENTATION (IN THE PARAMETERS ESTRAVERSIYA-INTROVERSION)

© 2016

Dubrovina Svetlana Valerievna, candidate of psychology sciences, Associate Professor of psychology
National research Irkutsk state technical University
(664074, Russia, Irkutsk, Lermontova St. 83 e-mail: e-mail: sibdub@rambler.ru)

Klimontova Tatiana Anatolievna, Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, scientific Director
Moscow financial-industrial University "Synergy"
(129090, Russia, Moscow, Moscow, St. Philistine, e-mail: klim75@bk.ru)

Chepurko Yuliya Vladislavovna, candidate of psychology sciences, Associate Professor of the Department
of "General Psychology"
Irkutsk State University
(664025, Russia, Irkutsk, str. Chkalov, 2 e-mail: juliavs@bk.ru)

Abstract. The article presents the research results of strategies of behavior in conflict situations for different personality orientation (by setting extraversion-introversion). It is analyzed the degree of elaborating problem of internal determination of a choice of behavior strategy in conflict at the present stage of development of the domestic psychological science. It is made the analysis of the evolution of scientist's views on the problem of personality orientation. Authors refined the dominant behavior strategy of extroverts, introverts and ambiverts basing on comparative analysis which related with other studies. It is shown that the strategy of rivalry in the conflict in particular are extroverts, and passive strategies such as avoidance and adaptation are more typical of introverts, as well for this group of subjects tend to compromise. It is found out that ambiverts is more focused on cooperation in conflict. It is determined the statistical reliability of the observed differences in choice of strategy of behavior in conflict between extroverts, introverts and ambiverts. Authors established statistical connection between the personality orientation and strategies of behavior in conflict situations in adolescence. The main theses and conclusions of the article can be used in scientific and psychological-pedagogical activity when considering the choice of the individual strategies of behavior in a conflict situation.

Keywords: strategy of behavior in conflict, personality orientation, extraversion, introversion, ambiversion, determination of individual behavior strategies, focus typology, comparative analysis.

Современная социальная ситуация характеризуется высоким уровнем социальной, политической и экономической нестабильности, снижением общего уровня лояльности государственным и политическим структурам, и на этом фоне, снижению устойчивости в межличностном взаимодействии, росту конфликтности в обществе. Стратегии поведения в конфликтной ситуации во многом определяет успешность личности в области построения межличностных отношений, выступают основой для эффективного социального функционирования, особенно на одном из важных этапов социального становления – юношеском возрасте [1],[3].

В социальной психологии накоплен значительный объем эмпирических данных в области детерминации

стратегии поведения личности в конфликтной ситуации. В частности, показана связь стратегии поведения в конфликтной ситуации с особенностями эмоционально-волевой регуляции поведения, типом реакции на фрустрацию [4], личностными качествами [17], акцентуациями характера [7], темпераментом, психологической защитой [18], самооценкой личности [16], самоотношением личности [19], способностями и интеллектом [15], эмоциональным интеллектом [13], креативностью [8], целями и ценностями [20], гендерной принадлежностью [12].

Между тем, требует дополнительного исследования вопрос индивидуально – психологической детерминации стратегии поведения личности в конфликтной ситуации. Экстра – интровертированная направленность

личности выступает в качестве ведущего свойства, в котором аккумулирована система побуждающей активности личности к жизнедеятельности, оказывающей значительное влияние на стратегию поведения человека в условиях конфликтного общения.

Теоретический анализ литературы показал, что большое значение для развития представлений о направленности личности имели труды К. Юнга [21], предложившего типологию направленности. Автором были выделены два типа направленности или жизненных установок: интроверсия и экстраверсия. При этом экстраверсия предполагает ориентацию личности на внешний мир, направленность на взаимодействие с другими людьми, а интроверсия, напротив, предполагает ориентацию на внутренний мир и его самосохранение. Интроверсия и экстраверсия характеризуют систему отношения человека к себе и к миру.

Г. Ю. Айзенк [1] дал интерпретацию интроверсии и экстраверсии с позиции физиологии. Автор полагал, что основе данных качеств лежат генетически определенные особенности центральной нервной системы, а именно соотношение процессов возбуждения и торможения. При экстраверсии доминируют процессы возбуждения, а при интроверсии - торможения.

В настоящее время в зарубежной психологии акцентируется внимание исследователей делается на экстра-интровертированных чертах личности (Furnham, F. Adrian, Trope, Bassok, R. J. Riding, Edinger, Polliver, Singer); исследуется корреляция экстраверсии и интроверсии с интеллектом и способностями (Mohan, Pharman, Cantor, Jarrett, Tempest); с моральными качествами (Flam, Mirtse, Ranschbung и др.); влияние данных характеристик на общение (Gibson, Rahim, Feldstein, Rahe); обсуждаются возможности психокоррекции экстраверсии и интроверсии (Moody, Boller, Lipra, Kato, Gorman, Jonson, A. Jonn). В целом, ученые едины во мнении, что направленность личности выступает в качестве ключевого фактора определяющего, поведение человека в условиях изменяющегося социального пространства.

В представленном исследовании для диагностики экстра-интро-амбивертированности использовалась шкала экстравертированности-интравертированности Г. Айзенка, диагностика стратегии поведения в конфликте исследовалась с применением личностного опросника, разработанного К. Томасом.

Мы посчитали необходимым выделить группу амбивертов, так как она является доминирующей группой в генеральной совокупности. Средняя группа элиминирует недостатки и синтезирует достоинства крайних групп, а так же средняя группа репрезентативна в плане любого исследования.

Таблица 1–Различия стратегий поведения в конфликте у амбивертов, экстравертов и интровертов (баллы)

№	Стратегии поведения в конфликте	Экстраверты	Амбиверты	Интроверты	Н	р
1.	Соперничество	7,4	5,1	2,9	14,046	0,0009
2.	Сотрудничество	5,6	7	5	1,22	0,543
3.	Компромисс	6,4	5,5	8,3	5,853	0,0536
4.	Избегание	4,5	7,3	7,4	5,207	0,074
5.	Приспособление	6,1	5	6,5	2,008	0,3664

Из таблицы видно, что стратегия соперничество преобладает у экстравертов и в меньшей степени свойственна интровертам, что подтверждает положение К. Юнга [21] о том, что экстравертированные личности характеризуются высокой внешней реактивностью, а интровертированные внешней пассивностью при высокой интрапсихической активности. Экстраверты не боятся использовать агрессивную стратегию поведения в конфликте, так как им свойственно жить «одним днем», они не склонны к планированию и долгосрочным прогнозам, часто подвержены реализации своих сиюминутных реакций. Как было показано уровень доверия к другим людям у экстравертов более высокий, поэтому они не боятся конфронтации в конфликтной ситуации [11]. Кроме

того как показано А.П. Кожевиной [11] у интровертов доминируют в сознании идеи о непродуктивности взаимодействия с окружающими, что сказывается на поведении в конфликте как уходе от конкурентных отношений.

Сотрудничество как одна из более эффективных стратегий решения конфликтных ситуаций в большей степени характеризует амбивертов. Считается, таким людям свойственна одновременно и общительность и замкнутость, а также и активность, и пассивность [1]. Видимо эти качества создают благоприятные условия для использования в конфликте стратегии сотрудничества, основанной на взаимном учете интересов партнера в совместной деятельности. Кроме того, установлено, что амбивертов характеризует положительная эмоциональная оценка партнера по общению, оптимистическое ожидание относительно поведения других людей, так же избегают дискомфорта для себя ситуаций [14]. Все это создает условия для разрешения конфликта выгодным образом для всех участников.

Компромиссная стратегия, предполагающая выход из конфликтной ситуации путём взаимных уступок ради достижения какой-либо цели наиболее характерна для интровертов. Возможно, это связано наличием особых установок, выявленных А. Аугустиновичюте [2]. Автор считает, что интроверты убеждены, что при появлении сложностей в общении должны меняться люди и их поведение. Интровертам проще пойти на компромисс, чтобы не нарушить внутренне равновесие. Обладая высоким уровнем рефлексии и неустойчивой самооценкой интроверты считают компромисс наиболее выгодной для себя стратегией решения конфликтной ситуации.

Стратегия избегания, направленная на уход от решения конфликтной ситуации, наименее характерна для экстравертов, это объясняется тем, что экстраверсия имеет такие структурные компоненты как аффилиация, сила и достижение [14], поэтому затягивание конфликта или уход от него экстравертами рассматривается как неэффективная стратегия. Интроверты предпочитают избегание, так как эта стратегия способна сохранить внутренний баланс, это безопасно для сохранения устойчивости внутреннего пространства [10]. Как отмечал К. Юнг, для них в целом свойственны установки избегания внешнего мира и связанного с ним деятельности [21]. Амбиверты используют эту стратегию в связи с тем, что они рациональны и склонны ориентироваться по ситуации, при понимании, что не выгодно уходят от контакта путем избегания [14].

Приспособление как стратегия для того чтобы не допустить конфронтации. Считается, что подобную стратегию нередко выбирают люди с заниженной самооценкой [9]. Такая стратегия наиболее характерна для интровертов, так как им свойственно внешних событий через призму внутренних переживаний, эмоциональная сдержанность, фиксация на собственном внутреннем мире, что порождает нерешительность, закрытость [21]. Поэтому приспособиться за счет уступки своими интересами для них более простой и эффективный сценарий. Экстраверты также используют эту стратегию но чаще в ситуации когда конфликт не представляет особой важности, задачей является сохранение взаимодействия, позволить оппоненту одержать верх, таким образом, самоувердившись [5].

Таким образом, и экстраверты, и интроверты почти в равной степени используют данную стратегию, но при этом с различной внутренней мотивацией: если интроверты избегают конфликта для сохранения собственной самооценки и внутренней устойчивости (на фоне низкого уровня доверия к себе [11]), то экстраверты для самоутверждения.

Статистический анализ с применением Н–критерия Краскела-Уоллиса показал наличие достоверных различий только по стратегии соперничества, подтверждающая, что экстраверты наиболее склонны к выбору данной

стратегии, основанной на удовлетворении собственных интересов, в ущерб интересам другой стороны. Экстраверт намерен одержать верх в конфликте, психологическую базу для этого создает: высокая самооценка, высокий уровень доверия себе.

Для определения статистической тенденции к выбору стратегии поведения в конфликте при экстраверсии, интроверсии и амбиверсии мы провели корреляционный анализ с применением ранговой корреляции Спирмена. Как показал расчет коэффициента корреляции значимая связь стратегия соперничества с направленностью личности, чем более выражена данная стратегия у экстравертов и наименее у интровертов ($r=0,767$). Выявлена отрицательная значимая взаимосвязь между стратегией компромисса и направленностью ($-0,457$). Так, данная стратегия наиболее связана с интроверсией и наименее с экстраверсией. Стратегия избегания ($-0,395$) в свою очередь наименее связана с экстраверсией и наиболее с интроверсией.

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы в отношении стратегий поведения в конфликте в зависимости от направленности личности. Показано, что стратегия соперничества в конфликтной ситуации используются преимущественно экстравертами. Интровертам свойственно использование пассивных стратегий, таких как избегание и приспособление, так же для данной группы испытуемых свойственно идти на компромисс в условиях конфликтного общения. На сотрудничество в конфликте более ориентированы амбивертированные личности.

В целом, проведенное исследование подтвердило гипотезу о существовании специфики стратегии поведения в конфликтной ситуации: у экстравертов, интровертов и амбивертов. Основываясь на полученных данных можно говорить о том, что экстраверсия создает предпосылки для использования в конфликте стратегии основанной на конкуренции, а отличия от интроверсии, которая детерминирует уход от прямого конфликта интересов и ориентацию на компромиссное решение ситуации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Айзенк, Г. Структура личности. СПб: Ювента, 1999. – 464 с.
2. Аугустинавичюте, А. Комментарий к типологии Юнга и введение в информационный метаболизм // Соционика, ментология и психология личности. 1995. № 2. С. 108 - 134.
3. Басова А.Г. Сравнительный анализ стратегий поведения в конфликте школьников подросткового и юношеского возраста // Молодой ученый. 2013. № 5. С. 627-631.
4. Журавлев А.Л., Шорохова Е.В. Психология совместной жизнедеятельности малых групп и организаций. М.: Изд-во «Социум»; «Институт психологии РАН», 2001. 288 с.
5. Иванова Е.Н. Типология интересов и стратегия поведения в конфликте // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика. 2011. № 1. С. 95-101.
6. Ильин, Е.П.. Психология доверия. – СПб: Питер, 2013. – 288 с.
7. Камнева Е.В., Никулина А.М. Взаимосвязь стратегий поведения в конфликте и акцентуаций характера студентов / Е.В. Камнева, А.М. Никулина // Особенности формирования личности будущего финансиста в период инновационного развития России: сб. науч. тр. / Финансового университета при Правительстве РФ. Тула, 2011. С. 28-37.
8. Кашапов М.М., Волченкова А.А. Влияние креативности подростков с разным типом психического развития на выбор стратегии поведения в конфликте / М.М. Кашапов, А.А. Волченкова // Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса материалы всероссийской научно-практической конференции, 12-13 апреля 2016 г., Москва: Текстовое электронное издание. Подготовлено АНИ: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4(17)

при поддержке Департамента образования г. Москвы; под ред. О.И. Ключко. 2016. С. 119-125.

9. Кишко М.В. Внутрилличностные детерминанты выбора стратегии поведения в конфликте: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Урал. гос. ун-т им. А.М. Горького. - Екатеринбург: Изд-во Тюмен. Обл. ин-та развития регион. образования, 2003. – 27 с.

10. Климонтова Т.А., Кожевина А.П. Доверие как показатель открытости внутреннего мира человека // Историческая и социально-образовательная мысль. 2014. Т. 6. № 6-1 (28). С. 192-195.

11. Кожевина А.П. Структурная организация доверия различной направленности личности (параметру экстраверсия-интроверсия): дис. ... канд. психол. наук. Ярослав. гос. ун-т им. П.Г. Демидова, Ярославль, 2016. – 167 с.

12. Кулакова Т.В., Новосельцева А.С. Стратегии поведения в конфликте: гендерный аспект / Т.В. Кулакова, А.С. Новосельцева // Проблемы развития устойчивых отношений между государством, гражданским обществом и бизнесом: вызовы времени: сб. статей по материалам конференции, посвященной Дню российской науки. (отв. ред. Солдаткин А.А.). 2016. С. 38-47.

13. Печенкин Н.М. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и стратегий поведения в конфликте / Н.М. Печенкин // Формирование общекультурных и профессиональных компетенций финансиста: сб. науч. тр. Финансового университета при Правительстве Российской Федерации. Москва, 2016. С. 51-54.

14. Прокофьева, Т. Н. Соционика. Алгебра и геометрия человеческих взаимоотношений. М.: Алмаз, 2005. 112 с.

15. Прудникова И.И. Взаимосвязь интеллекта и способностей со стратегиями поведения студентов в конфликтах / И.И. Прудникова // Наука - образованию, производству, экономике материалы XXI(68) Региональной научно-практической конференции преподавателей, научных сотрудников и аспирантов: в 2-х томах. 2016. С. 120-121.

16. Сивко О.П. Характер связи самооценки со стратегиями поведения личности в конфликте // Молодой ученый. 2015. № 5-4 (20). С. 87-90.

17. Терехова А.Ю., Смирнова О. Б. Взаимосвязь личностных качеств и стратегий поведения в конфликте в подростковом возрасте URL: <http://www.rae.ru/forum2012/12/3326> (дата обращения: 24.11.2016).

18. Феоктистова С.В., Кулева И.В. Исследование взаимосвязи индивидуально типологических особенностей личности, механизмов психологической защиты и стратегий поведения личности в конфликте / С.В. Феоктистова, И.В. Кулева // Психология профессионала: личность, деятельность, организация: коллективная монография под ред. Т.А. Жалагиной и др. Тверь, 2014. С. 222-232.

19. Черкашина А.Г., Земсков А.С. Исследование взаимосвязи выбора стратегии поведения в конфликте с самоотношением у спортсменов / А.Г. Черкашина, А.С. Земсков А.С. // Рудиковские чтения Материалы VIII Международной научно-практической конференции психологов физической культуры и спорта «Рудиковские чтения». РГУФКСМиТ. 2012. С. 343-346.

20. Черняева Т.В. Индивидуально – психологические детерминанты конфликтного поведения студентов вуза: дис. ... канд. психол. наук. Яросл. гос. пед. ун-т им. К.Д. Ушинского, Ярославль, 2008. – 186с.

21. Юнг, К. Г. Психологические типы. / Пер. с нем. С. Лорие (под ред. В. Зеленского). – СПб: Азбука, 2001. – 538 с.

УДК 159.9

ДИАЛОГ КУЛЬТУР КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ

© 2016

Епхиева Марина Константиновна, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры «Педагогика и психология»

Салказанова Мадина Эльбрусевна, аспирант кафедры «Педагогика и психология»,
Северо-Осетинский государственный университет имени Коста Левановича Хетагурова
(362003, Россия, Владикавказ, проспект К.Хетагурова, 154, кв.8, e-mail: marina.ephiewa@yandex.ru)

Аннотация. Наблюдаемое в последние годы в психолингвистической и лингвистической литературе усиление интереса к исследованию отношения культура - сознание связано, в первую очередь, с необходимостью теоретического и практического решения проблем межкультурного общения, которые ярко высвечиваются на фоне наблюдаемой сегодня во всём мире активизации межкультурных контактов. Исследование отношений между культурой и сознанием, в свою очередь, актуализировало проблему культура - познавательные процессы, а также более частную проблему язык - мышление, которая, как правило, всплывает при решении вопроса о национальном или универсальном характере мыслительных процессов и является одной из так называемых «вечных» проблем, обсуждение которой периодически оживляется, что и происходит в настоящее время. Сегодня перед педагогической общественностью ставится проблема целенаправленного формирования и совершенствования гармоничного национально-русского и русско-национального двуязычия как живого процесса взаимодействия и взаимообогащения контактирующих языков и культур, их естественного взаимопроникновения и взаимовлияния. При этом в плане структурирования и организации учебно-воспитательного процесса образовательных учреждений, в деле разработки программ, учебников, учебно-методических пособий основным и наиболее действенным был и остается принцип опережающего изучения родного языка. Хорошее владение им является важнейшей предпосылкой успешного изучения любого другого языка, в первую очередь - русского. На данной ступени образования окружающий мир, важнейшие понятия и представления, нравственные и этические нормы должны постигаться на материнском, родном, понятном ребенку языке, а затем на его основе должны постепенно осваиваться во всем многообразии и богатстве русский язык, русская и мировая культура.

Ключевые слова: диалог культур, взаимодействие и взаимовлияние языков, билингвизм, современная сопоставительная лингвистика, методически релевантное сходство и различие, морфологический строй, сопоставительный анализ, словообразование, учащиеся-билингвы.

INNOVATION-ORIENTED MODEL OF TRAINING UNDERGRADUATES

© 2016

Ephieva Marina Konstantinovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor
“Pedagogics and psychology”

Salkazanova Madina Elbrusovna, the graduate student of Pedagogics and Psychology department,
North Ossetian state university named after Kosta Levanovicha Khetagurova
(362003, Russia, Vladikavkaz, K. Khetagurov Avenue, 154, quarter 8, e-mail: marina.ephiewa@yandex.ru)

Abstract. Strengthening of interest in a relation research observed in recent years in psycholinguistic and linguistic literature culture - consciousness is connected, first of all, with need of the theoretical and practical solution of problems of cross-cultural communication which are brightly highlighted against the background of the activization of cross-cultural contacts observed today around the world. The research of the relations between culture and consciousness, in turn, statized a problem culture - informative processes, and also more private problem language - thinking which, as a rule, emerges at the solution of a question of the national or universal nature of thought processes and is one of so-called “eternal” problems which discussion periodically quickens, as takes place now. Today before the pedagogical public the problem of purposeful formation and improvement of the harmonious national-Russian and Russian-national bilingualism as live process of interaction and mutual enrichment of the contacting languages and cultures, their natural interpenetration and interference is put. At the same time in respect of structuring and the organization of teaching and educational process of educational institutions, in development of programs, textbooks, educational and methodical grants by the main and the most effective there is a principle of the advancing studying of the native language. Good possession it is the most important prerequisite of successful studying of any other language, first of all - Russian. At this step of education the world around, the major concepts and representations, ethical and ethical standards have to be comprehended in language maternal, native, clear to the child, and then on its basis Russian, the Russian and world culture have to accustom gradually to all variety and wealth.

Keywords: cultural dialogue, interaction and mutual influence of language, bilingualism, modern comparative linguistics, methodologically relevant similarities and differences, morphological operation, comparative analysis, word formation, Bilingual students.

На современном этапе реформирования общества все более серьезное значение приобретают вопросы исторической преемственности поколений, сохранения, распространения и развития национальной и общечеловеческой культуры, всесторонней гармонизации межэтнических отношений. Особенно актуализируется в данной связи проблема дальнейшего развития и совершенствования паритетного национально-русского двуязычия, предполагающего равноправное функционирование языков, равные условия овладения ими и свободное пользование каждым из них во всех сферах коммуникации. В существующей ситуации особенно актуализируется, по мнению ученых, «как сама проблема выработки целостной концепции развития двуязычия, так и поиски оптимальных путей ее реализации в различных реально сложившихся условиях функционирования двуязычия в обществе и в национальных образовательных системах двуязычия» [1, с. 5-6].

Методика преподавания неродного (второго) языка имеет своей целью, как известно, формирование билингвизма. Следовательно, учащиеся национальной школы должны владеть родным языком в такой степени, чтобы свободно пользоваться им в различных жизненных ситуациях. Его хорошее знание является важнейшей предпосылкой успешного овладения любым другим изучаемым языком, в первую очередь, русским - официальным государственным языком Российской Федерации, языком межнационального общения, одним из важных средств приобщения к отечественной и мировой науке и культуре. Поэтому методика преподавания русского языка в национальной школе строится, как правило, с учетом особенностей родного языка учащихся и на его основе. Из всего многообразия ее аспектов наиболее важным являются, на наш взгляд, вопросы обучения словообразованию как конструктивной базе каждой лингвистической системы. Усвоение достаточ-

ного количества единиц, входящих в лексическое ядро каждого из изучаемых языков, обеспечивает правильное понимание речи, создает условия для свободного общения на них. Овладение же способами и средствами словообразования в значительной мере интенсифицирует процесс накопления активного словаря, способствует пополнению пассивного и потенциального лексического запаса школьников, облегчает понимание неизученных производных слов на основе знакомых корневых и аффиксальных морфем. Знание структуры лексических единиц, основных словообразовательных моделей и семантики деривативных элементов обеспечивает оптимальное развитие у учащихся умений анализа и синтеза, формирование навыков употребления производных лексем различной сложности в самостоятельных речевых произведениях. Все это, безусловно, существенно обогащает филологический опыт школьников, расширяет их речевые возможности, способствует повышению уровня языковой и коммуникативной компетенции в двух изучаемых языках.

Разрабатывая вопрос обучения школьников-осетин словообразованию русского языка, мы опирались на фундаментальные труды ученых-методистов национальной школы: Т.А.Бертагаева [2], Б.В.Беляева [3], Г.Г.Буржунова[4], Э.С.Дзуцева[5], А.Х.Галазова [6], К.З.Закирьянова[7], Р.Б.Сабаткоева, [8], Х.Х.Сукунова[9], Н.М.Шанского[10], М.Ш.Шекихачевой [11], Н.Б.Экбы[12], Райцева[13], А.В., Епхиевой М.К. [14], Мамиевой М.М. [15], и др. [16, 17].

Процесс формирования продуктивного билингвизма как филологического опыта базы развития языковой личности в условиях национального общеобразовательного учреждения характеризуется взаимодействием в сознании учащихся по меньшей мере двух лингвистических систем и обуславливает настоятельную необходимость проведения сопоставительного анализа родного и русского языков на всех уровнях. В данной связи целесообразно обратиться к сути одной из главных задач современной сопоставительной лингвистики - к идее определения методической релевантности сходств и различий между сопоставляемыми языками. Для продуктивного решения этой лингводидактической задачи учеными введены в научный обиход следующие понятия: методически релевантное сходство; методически нерелевантное сходство; методически релевантное различие; методически нерелевантное различие [18]. Рассмотрим их суть и проиллюстрируем ее на примере изучения русскою и осетинского языков.

Под методически релевантным сходством подразумевается такое сходство между сопоставляемыми языками, которое стимулирует положительный перенос навыков родной речи на речь иноязычную. Так, осетин, изучающий русский язык, не испытывает затруднений при усвоении лексических значений таких слов, как *мастерская*, *перекресток*, *фрукт*, так как в его родном языке эти слова имеют по одному эквиваленту при полном семантическом соответствии - *армадз*, *алвандаг*, *дыргъ*.

Методически нерелевантное сходство, в отличие от предыдущего, не стимулирует положительного переноса навыков. Например, русское существительное *праздник* и соответствующее ему осетинское *ба-рагбон* являются полисемичными, однако это не стимулирует положительного переноса навыков при изучении осетинами русского языка. Дело в том, что за этим в сущности абстрактным сходством скрываются глубокие различия в объеме значений и сочетаемости, не совпадающих в двух лингвистических системах.

Методически релевантное различие представляет собой такое различие в структуре рассматриваемых языков, которое может явиться лингвистической причиной внешней интерференции. Так, осетинское полисемичное слово *фыцын* в одних значениях является эквивалентом русского глагола *варить*, в других - глаголов *жарить*, *печь*, *кипятить*. Как видим, указанная

осетинская лексема имеет более широкую сферу употребления и характеризуется более широким объемом значений, чем ее русские корреляты. Учащиеся, не зная, что одно и то же осетинское слово в разных значениях может соответствовать нескольким русским словам, во всех случаях заменяют его только одним известным им эквивалентом, допуская, таким образом, ошибки в словоупотреблении.

Методически нерелевантное различие, соответственное, межъязыковой интерференции вызвать не может. К таким различиям относится, например, полное отсутствие соответствий в семантической структуре тех или иных слов сопоставляемых лингвистических систем. Это так называемые слова-реалии, обозначающие понятия, свойственные только данному народу и не существующие в практике иноязычного социального коллектива: русск. *тундра*, осет. *ныхас* (собрание взрослых мужчин селения) и др. Таким образом, деление межъязыковых сходств и различий на методически релевантные и нерелевантные представляется целесообразным и педагогически мотивированным, так как имеет непосредственное практическое значение. Русский и осетинский языки, контактирующие в учебном процессе осетинской школы, являясь по своему происхождению индоевропейскими, принадлежат разным языковым группам: славянской (русский язык) и иранской (осетинский язык). Кроме того, они разные и по особенностям морфологического строя, русский язык по своему характеру является флективным, осетинский же характеризуется преобладанием агглютинации. Все это обуславливает наличие как сходных черт, так и существенных различий, проявляющихся на всех уровнях. Следовательно, проведение соответствующего сопоставительного анализа представляется не только весьма актуальной, но и довольно сложной задачей.

Вышеуказанные языки обладают, как известно, рядом общих признаков, в той или иной мере характерных для всех языков мира. При этом система каждого из них отличается специфической неповторимостью, самобытностью, совокупностью признаков, присущих только данному языку. Задача их сопоставительного анализа в дидактических целях состоит в том, чтобы как можно полнее и глубже выявить общее и отличительное в этих языках, а затем из полученного материала отобрать то, что может содействовать оптимизации обучения русскому языку в условиях национального общеобразовательного учреждения.

Словообразование, являясь сквозной темой школьных программ по русскому языку, изучается на всех этапах образовательного процесса и служит прочной базой для формирования разнообразных лингвистических умений, в первую очередь - лексических. Хорошее знание структуры слов и способов их производства существенно облегчает овладение лексическим составом любого языка, развитие навыков правильного словоупотребления, построения предложений и т. д. [19, с. 191]. Не случайно в качестве одного из важных принципов системы комплексного отбора иноязычной лексики для изучения в средней школе выступает именно учет словообразовательной ценности ее единиц, т.е. способности к образованию других слов.

Разработка методической системы обучения школьников-осетин словообразовательным возможностям русского языка требует строгого учета так называемой иерархии уже сформированного и формирующегося у них опыта по овладению соответствующим инвентарем двух лингвистических систем. Словарь учащихся-билингвов состоит, как известно, из активного и пассивного запаса лексики обоих языков. Переход из пассива в актив в рамках родного языка происходит относительно легко, даже в определенной мере стихийно. При усвоении лексики второго языка - русского - у школьников также формируется активный и пассивный словарь, но границы между этими его пластами гораздо менее под-

важны, чем в родном языке. Понимание слов изучаемого неродного языка в устной или письменной речи требует умения ассоциировать их звуковую, графическую оболочку с лексическим значением. Этому и способствует в немалой степени знание деривативных формантов и способов словопроизводства, являясь в то же время важным средством расширения рецептивных возможностей.

В числе целей обучения неродным языкам в школьных условиях - формирование наряду с активным и пассивным еще и потенциального словаря [20, с. 20-26]. Если активный и пассивный минимумы четко определены, ограничены, «замкнуты», и их тщательная отработка равно обязательна, то потенциальный словарь носит так называемый «открытый», индивидуальный характер. «Он возникает на основе самостоятельной семантизации учащимися неизученной лексики в момент чтения. Само собой разумеется, что его объем и развивающиеся на основе этого объема лексические навыки находятся в прямой зависимости от степени овладения каждым учащимся активным и пассивным минимумами. Потенциальный словарь складывается на основе слов, состоящих из знакомых словообразовательных элементов, и слов, значение которых выводимо по конверсии» [20, с. 96-97]. Это служит основанием для выводимости значения незнакомых производных лексических единиц, под которой понимается возможность раскрытия их смысла по семантике составляющих компонентов [20, с. 97]. Необходимыми условиями освоения и реализации данного феномена в учебно-познавательной деятельности являются знание морфологической структуры слова, значений деривативных аффиксов, способов словопроизводства, а также специально развиваемые словообразовательные умения и навыки. В качестве основных методических приемов, используемых при изучении словообразования и содействующих развитию умения самостоятельно применять полученные знания на новом языковом материале выделяются следующие а) морфемный анализ, словообразовательный анализ, в) сравнение, г) замена, д) выделение, е) группировка и обобщение, ж) сопоставление [21, с. 34].

Руководствуясь принципом поэтапности формирования и развития умений и навыков, положенного в основу предлагаемой системы упражнений, охарактеризуем следующие этапы овладения способами и средствами русского словообразования в учебном процессе национальной школы.

На первом этапе осуществляется, как известно, актуализация опорных знаний, предполагающая формирование у учащихся ориентировочной основы деятельности. Правильная ориентировка во многом способствует развитию у школьников полного представления о предмете изучения - словообразовательной системе языка, а затем на базе осознания предмета деятельности по овладению словообразовательной системой - формированию логики этой деятельности. Внимание школьников направляется при этом на важнейшие, наиболее характерные смысловозначительные черты словообразовательных систем осетинского и русского языков.

Второй этап представляет собой этап формирования словообразовательных умений и навыков, в процессе которого психологически и методически целесообразным считается выполнение упражнений, построенных на сходных и контрастных явлениях словообразовательных систем русского и осетинского языков и направленных на использование транспозиции и предупреждение интерференции. Говоря о формируемых умениях и навыках образования и употребления в речи производных лексических единиц, необходимо иметь в виду, что собственно образование новых слов не находится на данном этапе в центре внимания, а лишь обслуживает речь. «Задачи усвоения структуры слова и словообразования, формирования соответствующих умений и навыков существенно актуализируются при изучении частей речи: школьники ближе знакомятся с регулярными и продук-

тивными аффиксами, способами и моделями словопроизводства, характерными для единиц разных лексикограмматических классов, овладевают умением понимания и конструирования производных лексем на основе знакомых составляющих компонентов» [22, с. 11].

Наличие у школьников формирующихся и в определенной мере сформированных умений и навыков словообразовательного анализа и синтеза должно обеспечить условия перехода к третьему этапу, на котором осуществляется их дальнейшее совершенствование. На этом этапе целесообразно создание на уроках учебных ситуаций, моделирующих общение на изучаемом языке. Это могут быть ситуативные упражнения, построенные в форме коммуникативной игры и требующие порождения речевых высказываний с выраженными мотивом и целью.

Репродуктивная познавательная деятельность учащихся, в основном характерная для двух этапов, сменяется творческой, исследовательской или поисковой. Она выражается не только в свободном употреблении в речи словообразовательных структур разной сложности, но и в проведении последующего словообразовательного анализа и теоретического обоснования практических навыков употребления производных лексических единиц.

Данный этап является наиболее существенным и продуктивным в плане пополнения и активизации словарного запаса школьников, совершенствования их речи на каждом изучаемом языке, обогащения филологического опыта в трех лингвистических системах.

Деление входящих в систему упражнений на этапы является в определенной мере условным, ибо трудно провести четкую грань между собственно языковой и речевой, репродуктивной и продуктивной деятельностью, характеризующимися тесной взаимосвязью и соотнесенностью. «Хорошее владение словообразовательными средствами языка способствует повышению степени узнаваемости производных единиц лексики в учебных текстах и речевом потоке, ибо слова, образованные суффиксальным, префиксальным, суффиксально-префиксальными способами, а также путем сложения, содержат в своей структуре четко выраженные составляющие компоненты, способные служить опорой при осознании смысловых значений самих лексем» [23, с. 86].

Результаты сопоставительно-типологического исследования должны служить основой разработки соответствующих разделов методики обучения, структуры учебников и учебных пособий по обоим языкам в условиях продуктивного двуязычия.

Путем многообразия языков непосредственно обогащается наше знание о мире и то, что с нами познается в этом мире; одновременно расширяется для нас и диапазон человеческого существования. Такой подход к изучению языков обуславливает ценностное отношение к каждому этносу и личности, создает необходимые предпосылки для свободного диалога культур.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Сукунов Х.Х. К проблеме национально - регионального компонента в содержании образования. М., 1998. С.5-6.
2. Бертагаев Т.А. Билингвизм и его разновидности в системе употребления // Проблемы двуязычия и многоязычия. М.: Наука, 1972. С. 82-88.
3. Беляев Б.В. Психологические основы обучения русскому языку в национальных школах // Русский язык в национальной школе. 1962. №3. С.12-21.
4. Буржунов Г.Г. Социолингвистические аспекты обучения русскому языку // Русский язык в национальной школе. М. 1986. №11. С. 18.
5. Дзуцев Э.С. Методика обучения русскому словообразованию в осетинской школе. Пособие для учителя. Орджоникидзе: Ир. 1983. 96с.
6. Галазов А.Х. Развитие осетинско - русского двуязычия // Взаимовлияние и взаимообогащение языков народов СССР. Орджоникидзе. 1988. С. 5-19.
7. Закрыянов К.З. Двуязычие и интерференция.

Уфа. 1994. 80с.

8. Сабаткоев Р.Б. О культурно- языковой ситуации в Российской Федерации: проблемы и пути их решения // Национальные отношения и межнациональные конфликты. Владикавказ : СОГУ, 1997. С. 70-79.

9. Сукунов Х.Х. Вопросы дальнейшего развития национально- русского двуязычия в условиях реформы школы // Проблемы двуязычия в национальной школе. Ижевск: Удмуртия, 1989. С. 59-64.

10. Шанский Н.М. Русское языкознание и лингводидактика. М. 1985. 239с.

11. Модели и схемы словообразовательных типов русского языка // М.Ш. Шекихачева, Н.В. Бо-чоришвили, Р.Х. Варквасова и др. / под ред. М.Ш. Шекихачевой. М.: Высшая школа, 1993. 496 с.

12. Эжба Н.Б. О языке обучения и развития двуязычия учащихся // Русский язык в национальной школе. 1990. №12. С. 3-7.

13. Райцев А.В. Епхиева М.К. Диалоговый подход к межкультурному образованию и языку // VII Международная научная конференция “ Theoretical and Applied Sciences in the USA ” («Теоретические и прикладные науки в США») США, Нью- Йорк, 2016. С. 38-43.

14. Епхиева М.К. О лингвометодических основах обучения русскому словообразованию в национальной школе / Фундаментальные исследования. 2005 №3. С. 86.

15. Епхиева М.К., Мамиева М.М. Язык как явление культуры, его место в формировании гуманистического типа личности // Новая наука: Опыт, традиции, инновации. 2016. № 3-2 (71). С. 147-151.

16. Питерская С.Э. Особенности профессиональной подготовки студентов-билингвов // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 3 (12). С. 61-64.

17. Карпушкина Е.А. К вопросу о формировании языковой способности учащихся с билингвизмом // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 3. № 6 (28). С. 88-92.

18. Юсупов У. К. Лингводидактический аспект сопоставительного изучения языков // Сопоставительная лингвистика и обучение неродному языку. М.. 1987. С. 193-200.

19. Мирцхулава Л. А. Межпредметные связи как средство оптимизации процесса формирования потенциального словарного запаса иностранного языка: автореф. дисс. ...канд. пед. наук. Тбилиси, 1986. 25 с.

20. Рогов Г. В. и др. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Просвещение, 1991. 287 с.

21. Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. М., 1965. 227 с.

22. К проблеме обучения русскому словообразованию в национальной школе. Учебно-методическое пособие для учителя // А.Р. Джиева, М.К. Епхиева, Министерство образования Российской Федерации. Северо-Осетинский государственный университет им. К. Л. Хетагурова. Владикавказ, 2003. 50с.

23. Епхиева М.К. О лингвометодических основах обучения русскому словообразованию в национальной школе //Фундаментальные исследования. 2005 №3. С. 86.

УДК 159.9.07

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ОБЩЕНИЯ И УМЕНИЯ СЛУШАТЬ У БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ-КОНСУЛЬТАНТОВ

© 2016

Ефименко Юлия Анатольевна, аспирант кафедры «Социальная психология»
Московский институт психоанализа

(121170, Россия, Москва, Кутузовский проспект, д.34, стр.14, e-mail: efimenko666@yandex.ru)

Аннотация. В настоящее время психологическое консультирование стремительно развивается, оно стало частью жизни современного общества, и сравнительно недавно возникшая специальность психолог-консультант стала массовой профессией. Постоянно возрастающая потребность в этой профессии ведет к быстрому увеличению количества специалистов психологов-консультантов, в то время как практика их подготовки в вузах нуждается в совершенствовании. К сожалению, современная система образования основное внимание уделяет не столько развитию личности студента – будущего психолога-консультанта, сколько его интеллекту. В существующей системе образования студент формируется как носитель информации, а необходимого внимания формированию его ключевых профессиональных навыков не уделяется. Целью исследования явилась разработка и опытная проверка практической модели профессиональной подготовки психологов-консультантов, обеспечивающей улучшение качества подготовки будущих специалистов и совершенствование на этой основе практики психологического консультирования. Предполагалось, что организация учебных занятий в виде разработанного нами тренинга будет способствовать развитию профессионально важных умений и навыков психологов-консультантов, как основы их профессиональной компетентности. В данной статье рассмотрено значение коммуникативной компетенции, как профессионально важного качества психолога-консультанта. Описаны результаты экспериментального исследования, позволяющего развить навыки общения и умения слушать у студентов-психологов. Исследование проводилось на студентах дополнительного образования «Психологическое консультирование» Московского института психоанализа в течение одного семестра.

Ключевые слова: умение слушать, навыки общения, коммуникативная компетентность, профессиональная подготовка психолога-консультанта, профессионально важные качества психолога.

DEVELOPMENT OF COMMUNICATION SKILLS AND THE ABILITY TO LISTEN FUTURE CONSULTANT PSYCHOLOGIST

© 2016

Efimenko Yulia Anatolievna, graduate student of the department of social psychology
Moscow Institute of Psychoanalysis

(121170, Russia, Moscow, Kutuzov prospect, 34, p.14, e-mail: efimenko666@yandex.ru)

Abstract. Now counseling is developing rapidly, it has become part of modern life, and relatively recently emerged specialized counselor became a mass profession. Constantly increasing demand for this profession leads to a rapid increase in the number of specialist counselors, while the practice of their training in universities needs to be improved. Unfortunately, modern education system focuses not so much the development of the individual student - the future of the psychologist-counselor, as his intellect. The existing system of education the student is formed as a storage medium, and the necessary attention to the formation of its key skills is not given. The aim of the study was to develop and pilot test a practical model of vocational training of counselors, providing improved quality of training of future specialists and improvement on this basis, the practice of psychological counseling. It was assumed that the organization of training sessions as we developed the training will contribute to the development of important professional skills of counselors, as the basis of their professional competence. This article discusses the importance of communicative competence as professionally important quality of a consultant psychologist. The results of a pilot study that allows to develop communication skills and the ability to listen to the psychology students. The study was conducted on students additional education «Counseling» of the Moscow Institute of Psychoanalysis for one semester.

Keywords: listening skills, communication skills, communicative competence, training consultant psychologist, professionally important qualities of the psychologist.

Введение. Проблема оптимизации профессиональной деятельности психолога-консультанта является одной из самых важных в современной педагогической психологии. Особенность профессии психолога состоит в том, что для него очень важны знания, умения и навыки, которые являются основой успешного взаимодействия с людьми.

Любая профессиональная деятельность психолога построена на взаимодействии с людьми, обмене информации с ними, то есть на коммуникативной компетентности. Особую важность проблема формирования коммуникативных навыков, таких, как навыки общения и умения слушать, приобретает в процессе подготовки психологов-консультантов, где эти навыки являются основными.

Подготовка психолога-консультанта сложна, поскольку в ней очень важно учитывать не только теоретическую базу, но и практическую готовность. Именно взаимодействие теории и практики, где соединяются воедино научные знания и практическое их применение, составляет сложность в подготовке практических психологов, именно здесь возникают трудности в разработке программ профессионального образования. Добиться успеха в общении, приобрести и закрепить необходимые навыки можно, постоянно тренируясь. Такие тре-

нировки более успешно проходят в групповом взаимодействии с использованием различного рода упражнений и ролевых игр.

В отечественной научной литературе существует немало исследований, посвященных изучению проблемы формирования и развития коммуникативных навыков. Данную проблему изучали, например, Адамьянц Т.З.[1], Головина А. А. [2], Гончар Т.А.[3], Дрокина С.В.[4], Зимняя И.А. [5], Знаков В.В. [6], Карягина Т.Д.[7,8], Корнийченко Т. Ю.[9], Мартынова Е.М. [10], Панфилова А.П.[11], Шапорева А.А.[13] и другие [14-000]. Их работы значительно обогатили представления о коммуникативной компетентности, но тот факт, что соответствующие проблемы и вопросы поднимаются до сих пор, говорит о недостаточной изученности проблемы, особенно применительно к практике подготовки психологов-консультантов.

Содержание и методы исследования. В эксперименте приняли участие 182 студента. Они были разделены на две группы: экспериментальную – 97 человек и контрольную – 85 человек. Исследование проводилось в виде формирующего эксперимента.

Занятия, которые использовались в программе формирующего эксперимента не входили в официально существующий учебный план и были проведены как до-

полнительные.

Программа тренинга включала в себя три составляющие:

1. Информационно-теоретические знания общего характера о психологическом консультировании и общении, активно используемом в процессе проведения консультирования.

2. Практические упражнения, направленные на формирование у будущих психологов-консультантов общих навыков общения с людьми.

3. Практические упражнения, ориентированные на выработку у будущих психологов-консультантов специальных профессиональных умений и навыков, связанных с организацией и проведением консультирования на разных его этапах, где особый блок упражнений был направлен на формирование у студентов умения слушать.

В экспериментальной группе занятия проводились по предложенной нами обучающей программе. В контрольной группе обучение проходило традиционными методами. В экспериментальной и контрольной группах была проведена входная и выходная психодиагностика знаний, умений, навыков и психологических свойств личности, которые должны были, согласно гипотезе, подвергнуться изменениям в проведенном нами эксперименте. Контрольная и экспериментальная группы сравнивались между собой до начала эксперимента и после его окончания.

Каждое занятие начиналось с вводной лекции, в которой преподаватель (экспериментатор) в течение 20-60 минут излагал материал, необходимый для выполнения закрепляющего упражнения. Студенты на этой лекции получали достаточно полное представление о феноменах и техниках психологического консультирования, чтобы далее использовать их в упражнениях. Затем, группа делилась на микрогруппы (по 3 человека), где участники в течение 30-60 минут отрабатывали полученные знания на практике, формируя необходимые навыки психолога-консультанта.

Был предложен и в ходе исследования реализован следующий план занятий:

1. Лекция по теме психологического консультирования, необходимая для выполнения упражнения (20-60 минут).

2. Вводная инструкция по выполнению упражнения (5 минут).

3. Распределение ролей в микрогруппах (5 минут).

4. Работа по выполнению упражнения с поочередной сменой ролей (30-60 минут).

5. Обсуждение упражнений в микрогруппах (10 минут).

6. Общегрупповая дискуссия с участием представителей микрогрупп (15 минут).

7. Подведение итогов и ответы на вопросы экспериментатором (5-10 минут).

Практический раздел программы тренинга включал в себя проведение занятий со студентами в малых группах (по 3 человека) с использованием теоретических знаний, полученных ими на лекционных занятиях. При выполнении данного раздела программы осуществлялось обучение студентов по изложенной далее схеме. Затем, результаты обучения в экспериментальной группе сравнивались с результатами, полученными в контрольной группе, в которой обучение проходило по традиционной программе.

Процесс организации и осуществления групповых занятий был следующим. На занятиях, проводимых в форме психологического практикума, студентов условно делили на «психологов-консультантов», «клиентов» и «наблюдателей», которые, в ходе занятий менялись ролями и должны были осваивать техники психологического консультирования. В число этих техник входили: слушание (зеркализация, парафраз, уточнение, резюмирование и др.) и воздействие (интерпретация, директива, конфронтация, самораскрытие).

Один из студентов брал на себя роль «психолога-консультанта», проводившего психологическое консультирование, другой – роль «клиента», а третий – роль «наблюдателя», контролирующего процесс. Также в процессе проведения практических занятий по освоению техник психологического консультирования экспериментатор обсуждал со студентами достоинства и недостатки той техники, которой овладевали студенты. В группах совместно обсуждались вопросы, относящиеся к правильности проведения психологической консультации с использованием изучаемой техники.

Примерные вопросы, представленные в подгруппах для обсуждения были следующими:

1. Каковы достоинства и недостатки данной техники?

2. Как следует правильно использовать эту технику во время проведения психологической консультации?

3. Адекватно ли вели себя «психолог-консультант» и «клиент» во время выполнения данного упражнения?

4. Какие ошибки были допущены, и как их можно предотвратить в будущем?

«Наблюдатель» имел право указывать на недостатки проводимого упражнения, высказывать критические замечания, относительно действий участников упражнения. Однако ему не разрешалось критиковать персонально тех людей, которые совершали эти действия, ему позволялось лишь критиковать сами действия, но делать это не ссылаясь на личности.

В ходе групповой дискуссии отмечались наиболее важные и ценные замечания и предложения, касающиеся проведенного упражнения. На заключительном этапе эти предложения и замечания обсуждались всей учебной группой, в состав которой входили соответствующие микрогруппы.

Для оценки у студентов навыков слушания мы воспользовались методикой «Умение слушать» [12, с.567-568] (его иногда называют активным или эмпатическим слушанием; оно представляет собой одну из важнейших способностей хорошо подготовленного психолога-консультанта).

Большую часть времени, работая с клиентом, особенно на этапе психологического консультирования, называемом исповедью, психолог-консультант внимательно слушает то, о чем ему говорит клиент. Данная методика позволяет определить и точно оценить, в какой степени у будущего психолога-консультанта сформировано и развито соответствующее умение.

Для оценки умения общаться был разработан авторский «Опросник для оценки навыков общения».

Для оценки контроля профессиональных знаний и умений мы разработали вопросник, который включал в себя совокупность тестовых заданий, связанных с профессиональной деятельностью психолога-консультанта.

Результаты исследования и их обсуждение. Данные, касающиеся развития умения слушать у студентов экспериментальной и контрольной групп, представлены в таблицах 1 и 2. Таблица 1 содержит результаты, касающиеся экспериментальной и контрольной групп до и после эксперимента. В ней указаны средние значения умения слушать в группах до и после эксперимента, а также показатели t – критерия Стьюдента, который использовался для установления статистических различий между средними величинами.

Обсудим данные, указанные в таблице 1. В экспериментальной группе испытуемых, которые принимали участие в тренинге, уровень умения слушать повысился, его среднее значение после окончания эксперимента увеличилось на 4,1 балла. Что касается контрольной группы, то в ней существенных изменений не произошло, уровень умения слушать за время проведения эксперимента вырос лишь на 1,8 балла.

Проверка изменений, которые произошли в экспериментальной группе в процессе формирующего эксперимента, показала, что они являются статистически досто-

верными, $t = 2,3$ ($p \leq 0,05$), в то время как в контрольной группе наблюдалась лишь тенденция к росту, статистически недостоверная $t = 1,3$ ($p > 0,05$).

Таблица 1 - Уровень развития умения слушать в экспериментальной и контрольной группах до и после эксперимента.

Группы испытуемых	Средний балл до эксперимента	Средний балл после эксперимента	Достоверность результатов (t-критерий)
Экспериментальная группа	22,2	26,3	$t = 2,3$ $p \leq 0,05$
Контрольная группа	20,6	22,4	$t = 1,3$ $p > 0,05$

В таблице 2 представлены данные в виде показателей t – критерия Стьюдента, касающиеся различий в уровне развития умения слушать между экспериментальной и контрольной группами до начала и после окончания эксперимента.

Таблица 2 - Различия в уровне развития умения слушать между экспериментальной и контрольной группами до начала и после окончания эксперимента.

До начала эксперимента	После эксперимента
$t = 1,2$ $p > 0,05$	$t = 2,3$ $p \leq 0,05$

Как следует из данных, представленных в таблице 2, существенной разницы в уровне развития умения слушать между студентами, представляющими экспериментальную и контрольную группу, не было. До начала эксперимента t – критерий Стьюдента был равен 1,2 ($p > 0,05$).

Обратимся к результатам сравнения экспериментальной и контрольной групп после эксперимента. Здесь мы видим, что разница в средних величинах является статистически достоверной $t = 2,3$ ($p \leq 0,05$). Отсюда следует, что до начала эксперимента существенных различий в умении слушать у студентов экспериментальной и контрольной групп не было, в то время как по окончании эксперимента они обнаружили.

Эти результаты можно объяснить следующим образом. В разработанном нами тренинге большое внимание уделялось развитию данного умения. На лекциях студентам подробно разъяснялись виды слушания, их значение в консультировании, с последующей проработкой полученных знаний в упражнениях. Отсюда следует, что разработанный нами практический курс способствует развитию у студентов умения слушать.

Уровень развития навыков общения у групп, принявших участие в эксперименте, мы измеряли при помощи разработанного авторского «Опросника для оценки навыков общения». Обратимся к данным, представленным в таблице 3. В ней эти данные отражены в виде показателей t – критерия Стьюдента, которые касаются различий в уровне развития навыков общения между экспериментальной и контрольной группами до начала и после окончания эксперимента.

Таблица 3 - Различия в уровне развития навыков общения между экспериментальной и контрольной группами до начала и после окончания эксперимента.

До начала эксперимента	После эксперимента
$t = 0,9$ $p > 0,05$	$t = 0,8$ $p > 0,05$

Данные таблицы 3 показывают, что статистически значимой разницы ни до, ни после эксперимента между экспериментальной и контрольной группами в уровне развития навыков общения не выявлено. До начала эксперимента t – критерий был равен 0,9 (при $p > 0,05$), после окончания эксперимента он практически не изменился и оказался равным 0,8 (при $p > 0,05$).

Однако, проведя сравнения внутри эксперименталь-

ной и контрольной групп до начала и после окончания эксперимента, мы выявили изменения в развитии навыков общения. Эти данные представлены в таблице 4. Они касаются развития навыков общения в группах до и после эксперимента, а также показатели t – критерия Стьюдента, который использовался для проверки достоверности статистических различий между средними величинами.

Таблица 4 - Уровень развития навыков общения в экспериментальной и контрольной группах до начала и после окончания эксперимента.

Группы испытуемых	Средний балл до эксперимента	Средний балл после эксперимента	Достоверность результатов (t-критерий)
Экспериментальная группа	3,51	3,87	$t = 2,25$ $p \leq 0,05$
Контрольная группа	3,63	3,73	$t = 0,52$ $p > 0,05$

Обсудим данные, представленные в таблице 4. Они указывают на то, что у студентов, принявших участие в тренинге, уровень навыков общения повысился на 0,36 балла. До эксперимента он составлял 3,51 балла, а после эксперимента стал 3,87 балла. Что касается контрольной группы, то здесь уровень навыков общения с 3,63 баллов повысился до 3,73 баллов, что составило 0,1 балла.

Статистически проверив произошедшие изменения в группах, мы получили следующие результаты. В экспериментальной группе изменения оказались статистически значимыми при $t = 2,25$, что больше минимального критического значения $t = 1,98$ при $p \leq 0,05$. Что касается контрольной группы, то здесь показатель t составил 0,52 и не является достоверным. Из этих данных можно сделать вывод о том, что проведенный тренинг со студентами повлиял на развитие навыков общения.

Этот факт можно объяснить следующим образом. В разработанном нами тренинге большое внимание уделялось установлению зрительного контакта с клиентом, осознанию действий, мешающих и способствующих доверительному слушанию, умению задавать вопросы и поддерживать беседу, и многим другим факторам, развивающим навыки общения. Все эти факторы, на наш взгляд, положительно повлияли на развитие навыков общения в экспериментальной группе.

Выводы.

1. В результате проведенного тренинга в экспериментальной группе получило развитие умение слушать, данные статистически достоверны. В контрольной группе за время проведения эксперимента существенных изменений, связанных с умением слушать у студентов, не произошло.

2. Уровень развития навыков общения вырос в экспериментальной группе до статистически значимой величины, в то время как в контрольной группе в развитии навыков общения существенных изменений не произошло.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Адамьянц Т.З. Коммуникативные навыки как характеристика и условие оптимизации взаимодействия человека // Мир Психологии, 2008, №1, с.130-139.
2. Головина А. А. Развитие эстетического общения психолога с клиентом: Дисс.канд.псих.наук, Тамбов, 2004.
3. Гончар Т.А. Формирование ключевых компетенций у студентов психологических специальностей: Дисс.канд.пед.наук, Москва, 2013,171с.
4. Дрокина С.В. Развитие навыков межличностного общения в процессе профессиональной подготовки студентов технических вузов: Дисс. канд. педагог. наук, Тольятти, 1996, 194с.
5. Зимняя И.А. Психология говорения и слушания: Дисс. докт.псих.наук, 1973.

6. Знаков В.В. Понимание в познании и общении. Москва. Институт психологии РАК.1994, 301с.
7. Карягина Т.Д. Проблема формирования эмпатии // Консультативная психология и психотерапия,2010,№1,с.38-54.
8. Карягина Т.Д., Иванова А.В. Эмпатия как способность: структура и развитие в ходе обучения психологическому консультированию // Консультативная психология и психотерапия. 2013, №4,с.182-207.
9. Корнийченко Т. Ю. Развитие навыков профессионального общения у будущих логопедов: Дисс. канд. псих.наук. Казань, 2004, 204с.
10. Мартынова Е.М. Типология явлений коммуникативного дискомфорта в ситуациях диалога: Дисс. канд. филол.наук, 2000, Орел. 229с.
11. Панфилова А.П. «Психология общения» Изд. центр «Академия». 2013, 368с.
12. Райгородский Д.Я. Психодиагностика персонала. Изд.: Барбах-М Издательский дом, том 4, 789с.
13. Шапорева А.А. К вопросу о подготовке специалистов в области семейной психотерапии в России // Вестник славянских культур, 2011, Том 20, №2, с.84-87.
14. Горбунова О.В. Социальная зрелость личности будущих педагогов-психологов: подходы к определению // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 1. С. 45-47.
15. Григорьева О.В., Климанова Н.Г. Подготовка организационных психологов – стратегия бизнес-успеха // Карельский научный журнал. 2013. № 4. С. 66-68.

УДК 159.9

ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНОЙ САМООЦЕНКИ И ТРЕВОЖНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЦЫГАНСКОГО И РУССКОГО ЭТНОСОВ

© 2016

Чернышова Евгения Леонидовна, кандидат психологических наук,
доцент кафедры общей и социальной психологии

Иванов Дмитрий Викторович, кандидат психологических наук,
доцент кафедры педагогики и психологии

*Самарский государственный социально-педагогический университет
(443099, Россия, Самара, улица М.Горького, 65/67, e-mail: avatary@yandex.ru)*

Аннотация. В статье представлен теоретический анализ проблемы этнического статуса младших школьников различных этнических групп, обучающихся в одном образовательном пространстве. Рассмотрено понятие этнического статуса человека, его структура, и факторы, определяющие его. Показано влияние группового сознания на этнический статус человека. Определена важность учета этнического статуса младших школьников для бесконфликтного взаимодействия учащихся в образовательном учреждении. Сделан важный вывод о том, что недостаток учета этнического статуса учащихся приводит к росту тревожности и снижению самооценки школьников, повышению межэтнического напряжения в отношениях и взаимодействии. Проведен анализ современных научных работ российских психологов и педагогов, изучавших тревожность, страх, стресс у младших школьников. Содержится описание проведенного исследования личностных особенностей младших школьников цыганского и русского этносов. Приводятся результаты сравнительного психодиагностического обследования младших школьников в двух этнических группах в условиях совместного обучения. Результаты проведенного эксперимента позволили обнаружить особенности самооценки, ситуативной и личностной тревожности представителей русского и цыганского этносов. На основании этих результатов сделано заключение о различиях в уровне притязаний, тревожности и самооценки младших школьников, представителей русского и цыганского этносов, обучающихся в одном образовательном пространстве. Младшие школьники цыганского этноса отличаются высокой и очень высокой самооценкой и уровнем притязания, характеризуются как стремящиеся к лидерству, тщеславию, проявлению нетерпеливости и «бурности» характера. Младшие школьники русского этноса отличаются средними и низкими показателями самооценки и уровня притязаний, характеризуются стремлением получать новые знания, проявлять творческое начало, развитой интуицией.

Ключевые слова: русский и цыганский этносы, этнический статус, младший школьник, личностные особенности, интуиция, лидерство, тщеславие, педантичность, пунктуальность, уровень притязаний, самооценка, ситуативная тревожность, личностная тревожность.

FEATURES OF PERSONAL SELF-ESTEEM AND ANXIETY OF YOUNGER SCHOOLBOYS THE GYPSY AND RUSSIAN ETHNIC GROUPS

© 2016

Chernyshova Evgeniya Leonidovna, candidate of psychological sciences, associate professor
of the department of general and social psychology

Ivanov Dmitry Victorovich, candidate of psychological sciences, associate professor
of the department of pedagogy and psychology

*Samara State University of Social Sciences and Education
(443099, Russia, Samara, street M.Gorkogo, 65/67, e-mail: avatary@yandex.ru)*

Abstract. The following paper presents a theoretical analysis of the problem of the ethnic status of junior schoolchildren of various ethnic groups, taught in one educational space. The author considers the definition "the ethnic status of a person", its structure and defining factors, the influence of a group consciousness on the ethnic status of a person. Much attention is paid to the importance of the ethnic status of schoolchildren for their non-conflict communication in an educational organization. The paper contains a very important conclusion that if an ethnic status of a student is not taken into account, schoolchildren's self-esteem decreases and interethnic tension increases. The author also analyses papers of Russian psychologists and scientists whose interests are junior school students' fear and stress, describes personal features of Russian and Gypsy ethnic groups.

Keywords: Russian and Gypsy ethnic groups, ethnic status, a junior school student, personal features, self-esteem, intuition, leadership, vanity, pedantry, punctuality, self-assessment, situational anxiety, trait anxiety, personal anxiety.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. В российских школах сегодня обучаются дети разных национальностей, и, следовательно, они должны уметь взаимодействовать друг с другом. Если этого не происходит, то в образовательных учреждениях происходят конфликты, и это отражается на уровне тревожности и самооценки школьников. По мнению зарубежных психологов, тревожность выступает как «предупреждение человеку о надвигающейся угрозе, которую надо встретить, избежать или найти средства преодоления» [1, 2, 3].

Представители различных этнических сообществ, вступая в контакт, учитывают этнический статус. Межэтническое напряжение в отношениях и взаимодействии является результатом субъективного определения этнического статуса индивида или группы в иерархии этнических общностей. Межэтническое напряжение тем выше, чем более низкий этнический статус субъективно приписывается этносу. В нестабильной политической ситуации наибольший дискомфорт, по мнению многих исследователей, испытывают этнические меньшинства.

При этом отмечается, что не всегда залогом высокого этнического статуса является большая численность определенного этноса на определенной территории [4, 5, 6].

Этнический статус является полифакторным феноменом и имеет сложную структуру. Этнический статус детерминируется такими объективно действующими факторами, как включенность представителей этноса в систему управления, уровень доходов и образовательный уровень этноса. Однако гораздо большее влияние на этнический статус оказывают феномены группового сознания. Контактующие этносы оценивают этническую группу по целому ряду критериев. Также большое значение имеет самооценка этноса [7, 8].

Сегодня цыгане распространены по всему миру. При этом они состоят из большого числа этнических групп, каждая из которых имеет свои обычаи, диалекты, культуры и даже внешность. Однако у разных цыганских этнических групп гораздо больше общих черт, нежели различий. Как утверждают лингвисты и генетики, большая часть современных цыган произошла от одной группы выходцев из Индии, расселившейся по миру че-

рез Персию. Общее происхождение цыган обусловило наличие объединяющего фактора – языка (три языка: романи, домари и ломаврен) [9].

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. В отечественной психологии существует самостоятельная линия изучения взаимодействий личности и культуры, берущая свое начало в культурно-исторической концепции Л.С. Выготского. В культурно-исторической психологии сама культура интерпретируется Л.С. Выготским как система знаков, «врастающих в психику» в качестве особых психических средств. Разные культуры и разные модели поведения делают различными и людей, которые являются их носителями. Личность человека специфична не только в социальном отношении, но и в культурном [10].

Формирование личности, по Л.С. Выготскому, представляет собой процесс культурного развития. Как отмечал Л.С. Выготский, между личностью и культурным развитием ребенка можно поставить знак равенства. Сформулированный Л.С. Выготский исторический принцип показал, что личность формируется в результате исторического развития [11]. Общась и взаимодействуя, сравнивая себя с другими, выделяя свое «Я», человек становится личностью. Черты личности раскрываются в деятельности, общении, отношениях и даже во внешнем облике человека [12, с. 12].

В исследованиях российских психологов и педагогов (Р.Б. Аугис, А.И. Захаров, Э.И. Исаева, Б.И. Кочубей, А.М. Прихожан и др.) детально раскрыты такие проявления личности, как тревожность, страх, стресс. В работах этих и других авторов обоснованы психологические средства предупреждения тревожности у детей с разными психофизиологическими особенностями [13].

Самооценка опосредует отношение ребенка к самому себе, интегрирует опыт его деятельности, общения с другими людьми. На формирование самооценки ребенка огромное влияние оказывает оценка окружающих [14, 15]. Самооценка активно способствует саморазвитию личности (Л.И. Авдеева, И.А. Борисова), и, являясь важнейшим регулятором деятельности, оказывает влияние на все сферы жизнедеятельности; «на основании оценки и самооценки у детей формируется определенный уровень притязаний» [10, с. 384].

Формирование целей статьи (постановка задания). Целью исследования, проведенного на факультете психологии и специального образования Самарского государственного социально-педагогического университета, явилось выявление особенностей самооценки и уровня тревожности младших школьников различных этносов. Эмпирическое исследование проводилось с учащимися четвертых классов в МБОУ СОШ №52 города Самары. В исследование приняло участие 40 школьников: 20 – цыганской национальности, из них 5 девочек и 15 мальчиков, и 20 – русской национальности, из них 7 девочек и 13 мальчиков. Возраст испытуемых 9-10 лет. В работе использовался следующий инструментарий: методика исследования самооценки Дембо-Рубинштейн; оценка уровня тревожности Ч.Д. Спилбергера и Ю.Л. Ханина; психогеометрический тест С. Делленгера (адаптация А.А. Алексеева, Л.А. Громовой). Для статистической обработки данных использовали непараметрический критерий U-критерия Манна-Уитни [16].

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.

Результаты диагностики самооценки детей русского и цыганского этноса представлены в таблице 1.

Высокий уровень самооценки указывает на то, что ребенок ценит себя, хорошо к себе относится, знает, что его любят и принимают окружающие, ощущает собственную значимость и нужность.

Дети обследуемых этнических групп: русские и цы-

гане имеют существенные различия в уровне самооценки. Так дети цыганского этноса отличаются высокой (55%), либо очень высокой (45%) самооценкой. В то время как среди детей русского этноса выявлены низкие показатели самооценки (60%), средний уровень (35%) и всего 5% с высоким показателем. Можно сделать вывод, что дети разных этнических групп – русские и цыгане существенно различаются по уровню самооценки.

Таблица 1 – Уровень самооценки младших школьников (%)

Уровень самооценки	Уровень самооценки младших школьников (%)		
	Русские	Цыгане	U Эмп.
Низкий	60	-	0
Средний	35	-	
Высокий	5	55	
Очень высокий	-	45	
Суммы U-критерия Манна-Уитни	210	610	

Уровень самооценки младших школьников непосредственно влияет на степень проявления тревожности в классе. Важность формирования адекватной самооценки неоднократно была доказана в теоретических и эмпирических исследованиях как зарубежных, так и отечественных авторов (У. Джеймс, А.А. Реан, М. Фенел, К. Аспер, И.В. Дубровина, Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, И.И. Чеснокова, Р.С. Немов, Р.Х. Шакуров, Л.С. Выготский и др.) [17, 18, 19].

Результаты диагностики уровня притязаний детей русского и цыганского этноса представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Уровень притязаний младших школьников русского и цыганского этноса

Уровень притязаний	Уровень притязаний младших школьников (%)		
	Русские	Цыгане	U Эмп.
Низкий	30	-	54.5
Средний	45	25	
Высокий	25	75	
Очень высокий	-	-	
Суммы U-критерия Манна-Уитни	264.5	555.5	

Высокий уровень притязаний указывает на тенденцию ставить перед собой высокие цели и более трудные задачи.

Из таблицы 2 видно, что младшие школьники выделенных этнических групп имеют существенные различия в уровне притязаний. Дети цыганского этноса отличаются высоким (75%), либо средним уровнем притязаний (25%), в то время как среди детей русского этноса присутствуют низкие показатели уровня притязаний (30%), средние (45%) и высокие (25%).

В настоящее время увеличилось число тревожных детей, отличающихся повышенным беспокойством, неуверенностью, эмоциональной неустойчивостью. Тревожность в младшем школьном возрасте не является устойчивой чертой характера, имеет временные проявления, так как у ребенка именно в период дошкольного детства происходит становление личности [20].

Проанализируем данные по методике оценки тревожности Ч.Д. Спилбергера и Ю.Л. Ханина. В таблице 3 представлены данные по двум этническим группам.

Высокий уровень ситуативной тревожности показывает, что у младшего школьника присутствуют внутренние страхи, ему некомфортно, нарушены отношения со значимым взрослым, он закомплексован и боится проявить себя. Причем данные страхи проявляются в конкретных ситуациях и являются скорее временным явлением, провоцируемым конкретной ситуацией. Низкий уровень ситуативной тревожности указывает на комфортность состояния младшего школьника, на готов-

ность и желание взаимодействовать.

Таблица 3 – Ситуативная тревожность младших школьников русского и цыганского этноса

Уровень тревожности	Ситуативная тревожность младших школьников (%)		
	Русские	Цыгане	УЭмп.
Низкий	20	55	75
Умеренный	50	45	
Высокий	30	-	
Суммы U-критерия Манна-Уитни	535	285	

Результаты исследования показали, что младшие школьники русского этноса преимущественно имеют умеренный уровень ситуативной тревожности (50%), низкий (20%) и высокий уровень ситуативной тревожности (30%). Для младшего школьника цыганского этноса характерна преимущественно низкая степень выраженности ситуативной тревожности (55%) и характерно проявление умеренной степени выраженности ситуативной тревожности (45%), высокая в данной группе не выявлена (0%).

Сравнение ситуативной тревожности у младших школьников русского и цыганского этноса показало наличие существенной разницы. Если у русских низкий уровень ситуативной тревожности проявляется лишь в 20% случаях, то у цыган в 55%.

Умеренный уровень выраженности ситуативной тревожности отмечается у 50% представителей русского этноса и 45% цыганского этноса. Высокий уровень тревоги у цыганских школьников отсутствует вовсе, в то время как у русских высокая тревожность выражена у 30% испытуемых.

Результаты личностной тревожности у детей русского и цыганского этносов представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Личностная тревожность младших школьников русского и цыганского этноса

Уровень тревожности	Личностная тревожность младших школьников (%)		
	Русские	Цыгане	УЭмп.
Низкий	5	5	65.5
Умеренный	85	95	
Высокий	10	-	
Суммы U-критерия Манна-Уитни	544.5	275.5	

Результаты исследования показывают, что для детей русского этноса в большей степени характерна умеренная степень выраженности личностной тревожности (85%), высокий уровень личностной тревожности составляет (10%), в остальных случаях отмечается низкий уровень (5%).

При рассмотрении результатов представителей цыганского этноса можно констатировать, что для данной группы характерна умеренная степень выраженности личностной тревожности (95%), низкий (5%), а высокий уровень ее не представлен вовсе. Низкий уровень личностной тревожности у младших школьников русского этноса и цыганского этноса представлены на одинаковом уровне.

Сравнение результатов по показателям личностной тревожности показывает, что умеренный уровень присутствует как у русских, так и у цыганских младших школьников.

Показатели по высокому уровню выраженности данной тревожности различны: среди цыганских школьников высокий уровень личностной тревожности не был выявлен, в то время как у русских школьников – 10% имеют высокую степень личностной тревожности.

Проанализируем данные по психометрическому тесту С.Делленгер (адаптация А.А. Алексеева, Л.А. Громовой). Данные представлены в таблице 5.

Таблица 5 – Личностные особенности младших школьников русского и цыганского этноса

Фигуры	Психометрические данные младших школьников (%)	
	Русские	Цыгане
Квадрат	9	35
Прямоугольник	13	5
Треугольник	9	35
Круг	26	15
Зигзаг	43	10

Из таблицы видно, что у младших школьников русского этноса доминирует «зигзаг» (43%) как форма психометрического типа личности, что указывает на тенденцию получать новые знания, творческое начало, развитую интуицию, позитивную установку, данные полученные характеристики сочетаются с национальными особенностями русских. Во втором случаях – «круг» (26%), «прямоугольник» (13%), «треугольник» (9%), «квадрат» (9%). Что касается младших школьников цыганского этноса, то у них преобладает выбор таких фигур, как «треугольник» (35%) и «квадрат» (35%), а затем – «круг» (15%), «зигзаг» (10%) и «прямоугольник» (5%). Полученные данные позволяют атрибутировать личностные особенности младших школьников – представителей цыганского этноса, как склонных к лидерской позиции, тщеславию, характеризующихся нетерпеливостью и возбудимостью характера. Вместе с тем у цыганских школьников, согласно результатам психометрического тестирования, присутствуют такие черты характера как педантичность, стремление к порядку и пунктуальность. Такое сочетание личностных характеристик, возможно связано с адаптационными особенностями цыганских детей в условиях систематического обучения, что требует дальнейших исследований.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. В результате проведенного исследования можно сделать вывод, что уровень притязаний, тревожность и самооценка младших школьников, представителей русского и цыганского этносов, обучающихся в одном образовательном пространстве, различны. Младшие школьники цыганского этноса отличаются высокой и очень высокой самооценкой и уровнем притязания в отличие от детей русского этноса, которые обладают средними и низкими показателями по этим качествам.

Младшие школьники русского этноса преимущественно имеют умеренный и высокий уровень ситуативной тревожности в отличие от младшего школьника цыганского этноса, которым характерна преимущественно низкая степень выраженности ситуативной тревожности, а высокая степень ситуативной тревожности в данной группе не выявлена вовсе. Сравнение результатов по показателям личностной тревожности показывает, что умеренный уровень присутствует как у русских, так и у цыганских младших школьников. Показатели по высокому уровню выраженности личностной тревожности различны: у цыганских школьников нет представителей с данной степенью выраженности тревожности, в то время как некоторые русские школьники имеют высокую степень личностной тревожности.

Сравнение личностных характеристик младших школьников по результатам психометрического тестирования, показали, что у школьников – представителей русского этноса наблюдается стремление получать новые знания, проявлять творческое начало, а также развитая интуиция и позитивная установка на обучение. Представители цыганского этноса характеризуются как стремящиеся к лидерству, тщеславию, проявлению нетерпеливости и «бурности» характера. Вместе с тем, у некоторых школьников цыганского этноса проявляются такие черты как педантичность, стремление к порядку и

пунктуальность.

Данное исследование не исчерпывает всей полноты проблемы. Дальнейшие изыскания позволят уточнить выявленную картину особенностей различных этнических групп школьников нашей многонациональной страны.

Каждый человек имеет право открыто прибегать к культуре того общества, где он проживает независимо от своей конфессиональной принадлежности. Научно-психологические исследования в данной области необходимы, чтобы избежать межрелигиозных и межэтнических напряжений, конфликтов и негативных стереотипов среди представителей различных этносов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Борозинец Н.М. Развитие самосознания детей старшего дошкольного возраста в условиях дошкольной подготовки. Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2009. 125 с.

2. Ковалев Г.А. Психическое развитие ребенка и жизненная среда // Вопросы психологии. 2013. № 1. С. 13-23.

3. Литвиненко Н.В. Адаптация школьников к образовательной среде: теория и практика. LAPLAMBERT. 2012. 331 с.

4. Брызгунов И.П., Михайлов А.Н., Столярова Е.В. Посттравматическое стрессовое расстройство у детей и подростков. М., 2010. 143 с.

5. Воронцова Е.А. Социология социализации: проблемы и перспективы развития науки в современной России // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2010. № 12 (70). С. 36-41.

6. Файзуллин Ф.С. Статус этноса и этнические интеллерсы как факторы формирования национальной политики // Вестник ВЭГУ. 2012. № 3. С. 126-131.

7. Акопов Г.В., Чернышова Е.Л. Сопряжение светского и духовного образования в современной социальной ситуации развития личности учащихся // От истоков к современности: 130 лет организации психологического общества при Московском университете: Сборник материалов юбилейной конференции: В 5 томах: Том 3. М.: Когито-Центр, 2015. С. 426-432.

8. Воропаева И.П. Коррекция эмоциональной сферы младших школьников. М.: Изд-во ИПК и ПРНО МО, 1993. 56 с.

9. Торопов В., Калинин В. Феномен обычного права цыган России. Иваново, 2006. 44 с.

10. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2009. 400 с.

11. Выготский Л.С. Психология развития как феномен культуры / Под ред. М.Г. Ярошевского. Вступительная статья М.Г. Ярошевского. М.: Институт практической психологии. Воронеж: НПО «МОДЭК», 2010. С. 331-358.

12. Аспер К. Психология нарциссической личности. Внутренний ребенок и самооценка. М.: Добросвет, 2010. 368 с.

13. Прихожан А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. 2-е изд. СПб., 2009. 211 с.

14. Акопов Г.В., Чернышова Е.Л. Личностные особенности школьников в условиях разных образовательных сред // Болгарский журнал: Психология Теория и практика, Издава: СПЕИД ЕООД, 2015. С. 53-61.

15. Акопов Г.В., Чернышова Е.Л. Психологические особенности школьников, обучающихся в условиях духовно обогащенной образовательной среды // Взаимодействие органов власти, общественных объединений и образовательных учреждений по гармонизации этноконфессиональных и межнациональных отношений: сборник рег. науч. трудов Международной научно-практической конференции (Казань, 29 апреля 2015 г.). Казань: РИЦ «Школа», 2015. С. 11-14.

16. Сидоренко, Е.В. Методы математической обработки в психологии. СПб. : Речь, 2009. 350 с.

17. Джеймс У. Психология. М.: Академический Проект, Гаудеамус, 2011. 320 с.

18. Исаев Д.Н. Эмоциональный стресс, психосоматические и соматопсихические расстройства у детей. СПб.: Речь, 2005. 400 с.

19. Карабанова О.А. Игра в коррекции психического развития ребенка. – М.: Российское педагогическое агентство, 1997. 190 с.

20. Дерманова И.Б. Исследование тревожности (Ч.Д. Спилбергер, адаптация Ю.Л. Ханин) / Диагностика эмоционально-нравственного развития. СПб., 2012. С.124-126.

Статья публикуется при поддержке государственного задания Минобрнауки России № 25.1028.2014/К по теме «Социальная психология религиозного (конфессионального), этно-национального, правового и регуляционно-управленческого сознания в современной России».

УДК: 159.944.3

ОСОБЕННОСТИ САМООЦЕНКИ И ВЫБОРА СТРАТЕГИЙ В КОНФЛИКТЕ У РАБОТНИКОВ ТОРГОВЛИ

© 2016

Карымова Оксана Сергеевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Социальная психология»
Корецкий Андрей Михайлович, студент 5 курса по направлению подготовки «Психология»

*Оренбургский государственный университет
(460000, Россия, Оренбург, пр. Победы 13, корп.20, e-mail: koreckiy_56@mail.ru)*

Аннотация. Конфликты в организации – неотъемлемый процесс в любой компании. Однако необходимо изучение особенностей конфликта и личностей сотрудников, особенно организаций, в которых происходит обслуживание населения. На наш взгляд, выбор стратегии обусловлен личностными особенностями, такими как самооценка, агрессия, а так же условиями в которых взаимодействует человек. В связи с таким пониманием становится актуальным изучение стратегии в конфликте и личностные особенности. В рамках нашей работы были исследовали представителей сферы продаж. Актуальность данной работы заключается в том, что она раскрывает содержание психологических особенностей конфликта и выявляет ее причины и значимые составляющие. Иными словами, появляется реальная возможность собрать воедино то небольшое количество диагностических приемов, позволяющих определить характер конфликта, поскольку современным руководителям и управляющим персоналом необходимы знания и навыки по управлению конфликтами и их прогнозированию. В исследовании приняли участие сотрудники торгового зала и администрация. Всего 68 человек, из них 36 женщин и 30 мужчин. Администрация – 31 человек, продавцы – 37. Проведя экспериментальное исследование, нами обнаружены особенности стиля поведения в конфликте в связи с самооценкой у продавцов и администрации сети магазинов бытовой техники Оренбургской области. Основные гипотезы о том, что существует взаимосвязь между самооценкой, агрессивность и эмоциональным выгоранием работников и стратегией поведения в конфликтных ситуациях, а так же что существуют различия в стратегиях поведения в конфликте у работников торгового зала и администрации. Различия обусловлены местом работы, а так же особенностями в самооценке, агрессивности и эмоциональном выгорании, нашли свое подтверждение. Полученные данные обладают ценностью, так как с учетом результатов нами составлена коррекционная программа для сотрудников. Что, на наш взгляд, позволит снизить конфликтность и изменить стиль поведения в конфликте на конструктивный.

Ключевые слова: самооценка, уровни самооценки, конфликт, стратегии выхода из конфликта, конструктивные и неконструктивные стратегии в конфликте, агрессия, эмоциональное выгорание, личностные особенности.

FEATURES OF SELF-ASSESSMENT AND CHOICE OF STRATEGIES IN CONFLICT OF TRADE WORKERS

© 2016

Karimova Oksana Sergeevna, candidate of psychological Sciences, associate Professor of “Social psychology”
Koretsky Andrei Mikhailovich, a student of the 5th course in the direction of training “Psychology”

*Orenburg state University
(460000, Russia, Orenburg, Pobedy 13, korp.20, e-mail: koreckiy_56@mail.ru)*

Abstract. Conflicts in organization – an integral process in any company. However, it is necessary to study the peculiarities of the conflict and the personalities of the employees, especially organizations in which service of the population. In our opinion, the choice of strategy is conditioned by personal characteristics such as self-esteem, aggression, and the conditions in which the person interacts. In connection with this understanding, it becomes relevant to study the strategy in the conflict and personal characteristics. As part of our work was investigated the representatives of the sphere of sales. The relevance of this work lies in the fact that it reveals the content of the psychological characteristics of the conflict and identifies its cause and important components. In other words, there is a real opportunity to bring together a small number of diagnostic techniques to determine the nature of the conflict, as modern leaders and management staff with the necessary knowledge and skills on conflict management and forecasting. In research took part the employees of a trading hall and the administration. Only 68 people, including 36 women and 30 men. Administration – 31 people, sales 37. After the pilot study, we found a particular style of behavior in the conflict in connection with self-esteem from sellers and administration of a network of shops of home appliances in Orenburg region. The main hypothesis that there is a relationship between self-esteem, aggressiveness and emotional burnout of staff and strategy of behavior in conflict situations and that there are differences in the strategies of behavior in conflict, shop floor workers and administration. The differences due to place of work, as well as features in the self-esteem, aggressiveness and emotional burnout, was confirmed. The obtained data have a value, as based on the results we have drawn up the correctional program for employees. That in our opinion, will allow to reduce conflict and to change the style of behavior in conflict constructively.

Keywords: self-esteem, levels of self-esteem, conflict, exit strategies from conflict, constructive and non-constructive strategies in conflict, aggression, emotional burnout, personality characteristics.

Развитие человека всегда связано с конфликтами. Личность формируется только тогда, когда есть ситуация выбора. Такая закономерность характерна не только для отдельного индивида, но и для группы, организации. Конфликт, создавая ситуацию выбора, обуславливает стратегию, вектор, скорость развития личности и группы в целом [8].

Проблеме конфликта посвящено достаточное количество исследований как в психологии, так и в социологии, конфликтологии, журналистике и так далее. Наиболее яркие фамилии в изучении конфликта на наш взгляд, это Н.В. Гришина, А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов, В. В. Дружинин. Из классики можно назвать З.Фрейд, К. Хорни и многие другие. Опираясь на взгляды вышеуказанных, а так же Т.Г. Григорьевой, Т.П. Усольцевой, мы считаем, что при исследовании конфликта крайне важно

рассматривать не столько причины и факторы конфликта, а те стратегии, которые выбирают стороны конфликта. Именно стратегия приводит к определенному результату и выходу из конфликта [2;3;4].

На наш взгляд, выбор стратегии обусловлен личностными особенностями, такими как самооценка, агрессия, а так же условиями в которых взаимодействует человек. В связи с таким пониманием, становится актуальным изучение стратегии в конфликте и личностные особенности. В рамках нашей работы, мы исследовали представителей сферы продаж. Так как считаем, что умение выходить из конфликта конструктивно сказывается на прибыли предприятия, имидже и многом другом.

Таким образом, цель нашего исследования состоит в выявлении особенностей стратегий поведения в конфликте в связи с самооценкой у работников торгового

зала и администрации. Нами были обследованы 68 сотрудников торгового зала и администрация магазинов, из них 32 мужчины и 36 женщин.

Основная гипотеза нашего исследования - существует взаимосвязь между самооценкой, агрессивностью работников и стратегией поведения в конфликтных ситуациях. Нами были выбраны следующие методики: «Диагностика предрасположенности личности к конфликтному поведению», предложенная К. Н. Томасом и адаптированная Н. В. Гришиной; методика исследования самооценки личности С.А. Будасси; «Личностная агрессивность и конфликтность» (Е.П.Ильин и П.А.Ковалев); методика диагностики уровня эмоционального выгорания по В.В. Бойко [4;5].

Для математико-статистической обработки полученных данных были использованы проценты, среднее арифметическое. Помимо этого мы применили критерий Манна-Уитни, предназначенного для оценки различий между двумя выборками по уровню какого-либо признака, количественно измеренного. Наличие взаимосвязи между исследуемыми признаками определяли при помощи коэффициентов ранговой корреляции Спирмена, значимость коэффициентов корреляции определяли по достижению коэффициентами "r_p" пороговых величин, соответствующих размерам анализируемой выборки и заданной значимости достоверности. В качестве минимально допустимого использовали уровень значимости p=0,05. Многофакторный дисперсионный анализ ANOVA [7].

Обработав полученные результаты, мы получили следующие данные. Вся наша выборка разделилась по уровню самооценки следующим образом: преобладает средняя адекватная самооценка (65,3% всей выборки), высокая адекватная характерна для 17,3%, низкая адекватная – 18,4%. Неадекватной высокой и низкой самооценки нами не обнаружено. Более подробно результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Уровень самооценки в группе (учитывая пол),(%)

Уровень самооценки	Администрация		Продавцы		Всего
	мужчины	женщины	мужчины	женщины	
Высокий	3,2	6	6,1	2	17,3
Средний	21	17	13,3	14	65,3
Низкий	6,1	2,3	8	2	18,4

В обеих группах более выражена средняя самооценка, причем, у женщин администрации встречается чаще. В то время как средняя самооценка у администрации более характерна для мужчин.

Высокий уровень самооценки более свойственен администрации, причем женщинам. У продавцов высокая самооценка превалирует у мужчин.

Низкий уровень чаще встречается у администрации, у мужчин. У продавцов в целом низкий уровень самооценки встречается реже, однако также чаще встречается у мужчин.

Таким образом, мы наблюдаем особенности в уровне самооценки в выборках. При этом, проведя многомерный дисперсионный ANOVA (таблица 2), в котором в качестве факторов были взяты пол и место работы, нами были выявлены следующие особенности, которые подтверждают вышеизложенные слова.

Судя по результатам, многомерного дисперсионного ANOVA высокая и низкая самооценка связана с полом и местом работы. При этом средняя самооценка, как обнаружено нами, не имеет связи с полом и местом работы.

Таблица 2 - Влияние факторов пола и места работы, их взаимодействия на уровень самооценки (ANOVA)

факторы	Высокая самооценка	Средняя самооценка	Низкая самооценка
f1 - пол	20,2***	100,2	175,9***
f2 - место работы	23,4***	2,6	31,5***
f1*f2	2,2	0,1	5,5**

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

Далее обратимся к результатам исследования по тесту К.Томаса по определению стиля поведения в конфликтных и предконфликтных ситуациях, которые представлены в рисунке 1.

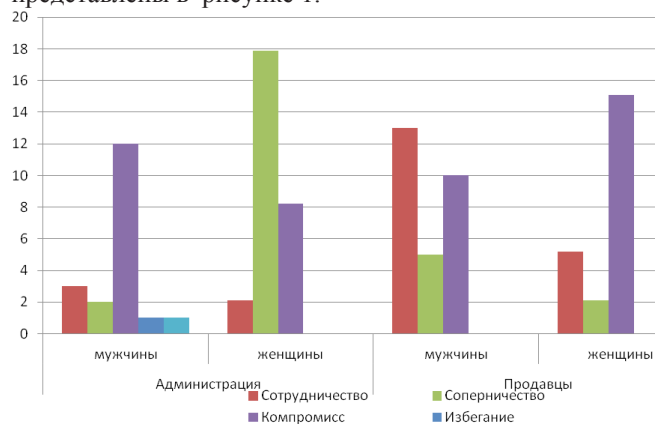


Рисунок 1 - Определение стиля поведения в конфликтных и предконфликтных ситуациях по тесту К.Томаса, %

Из рисунка видно, что в целом по выборке преобладает компромисс (45,3%), затем соперничество – 27%, сотрудничество – 23,5%. Избегание и приспособление набрали менее 3%.

Если сравнивать по группам с помощью критерия Манна-Уитни, то в группе администрации чаще прибегают к компромиссу (U=255, p<0.001), и соперничеству (U=492,5, p<0.001). При этом, компромисс чаще проявляют мужчины из администрации (U=465,5, p<0.001), суть его заключается в том, что стороны стремятся урегулировать разногласия при взаимных уступках.

В этом плане он несколько напоминает стиль сотрудничества, однако осуществляется на более поверхностном уровне, так как стороны в чем-то уступают друг другу. Этот стиль наиболее эффективен, обе стороны хотят одного и того же, но знают, что одновременно это невыполнимо.

Интересно, что соперничество превалирует у женщин из администрации, что свойственно сильным личностям не заинтересованным мнением другого и для кого важен исход конфликта в его пользу.

У продавцов преобладают компромисс и сотрудничество. При этом на компромисс чаще идут женщины (U=123, p<0.001), а к сотрудничеству чаще обращаются мужчины (U=596, p<0.05).

Это означает что большинство мужчин продавцов, отстаивая собственные интересы, принимают во внимание нужды и желания другой стороны.

Отметим, что стиль избегания отмечен в основном у продавцов.

Он реализуется обычно, когда затрагиваемая проблема не столь важна, и человек не отстаивает свои права, не сотрудничает ни с кем для выработки решения и не хочет тратить время и силы на ее решение.

Этот стиль рекомендуется также в тех случаях, когда одна из сторон обладает большей властью или чувствует, что не права, или считает, что нет серьезных оснований для продолжения контактов.

Возможно, такой результат обусловлен тем, что в процессе работы есть множество контактов с разными покупателями.

По методике «Личностная агрессивность и конфликтность» нами выявлены следующие особенности. В таблице 3 приведены только те шкалы, по которым есть значимые различия между группами, без учета пола. Таким образом, администрация чаще, чем продавцы неуступчивы, нетерпимы к мнению других, негативно агрессивны, конфликтны. Продавцы проявляют чаще компромиссность и позитивную агрессивность.

Таблица 3– Сравнение личностной агрессивности и конфликтности по группам

Шкала	Среднее знач-е по группе продавцов	Среднее знач-е по группе администрации	Значение критерия U Манна-Уитни (при $p \leq 0.01$)
Неуступчивость	1,6	3,9	133,0000
Компромиссность	4	1	43,0000
Нетерпимость к мнению других	4	6	231,5000
Позитивная агрессивность	5,8	3	268,0000
Негативная агрессивность	3,6	6,55	385,0000
Конфликтность	5,65	6,75	279,0000

Администрация чаще настаивает на своей точке зрения, редко соглашается с другим, отличным от их мнения точкой зрения. Если проявляют агрессивность, то чаще она негативная с проявлением злости и обиды.

Продавцы в свою очередь стараются чаще идти на компромисс, договариваться, находить удобный вариант для обеих сторон. Проявляя агрессивность, чаще с позитивом, то есть сопровождается азартом, «подстегиванием собственной самооценки». На наш взгляд, подобные результаты связаны именно с особенностью профессии, «профессиональной деформации». Помимо этого, нами выявлены особенности групп в связи с эмоциональным выгоранием (таблица 4).

Таблица 4 - Значимые различия между показателями эмоционального выгорания в группах

Шкала	Среднее знач-е по группе продавцов	Среднее знач-е по группе администрации	Значение критерия U Манна-Уитни (при $p \leq 0.01$)
Переживание психотравмирующих обстоятельств	3,2	4,4	62,5
Редукция профессиональных обязанностей	2	3,6	64
Эмоциональное выгорание	2,9	4,1	93

В группе администрации значительно выше показатели по всем шкалам. На наш взгляд, это связано со спецификой работы, ответственностью за процесс, взаимодействие других людей.

Интересными получились результаты при выявлении связи между переменными по показателям эмоционального выгорания и выбором стратегии поведения в конфликте.

Обнаружены взаимосвязи показателей уровня эмоционального выгорания и выбора стратегий поведения в конфликтной ситуации в группе продавцов. Центральной переменной является сотрудничество, так как именно эта переменная имеет большее количество связей.

Стратегии сотрудничества имеют прямо пропорциональные связи с переживанием психотравмирующих ситуаций (0,47, $p < 0,05$) и «Загнанностью в клетку» (0,31, $p < 0,05$).

Таким образом, в группе продавцов высокий уровень стратегии сотрудничества взаимосвязан с высоким уровнем переживания психотравмирующих ситуаций и ощущения «Загнанности в клетку» и наоборот. Высокий уровень стратегии соперничества взаимосвязан с высоким уровнем эмоциональной отстраненности и наоборот.

У администрации стратегии соперничества и компромисса связаны с переживанием психотравмирующих обстоятельств. Нами обнаружены прямые связи между соперничеством (0,42, $p < 0,05$), компромиссом (0,48, $p < 0,01$) и переживанием психотравмирующих обстоятельств.

В рамках нашей работы наиболее важным представляются нам результаты по корреляционному анализу между переменными по методике Будасси и определения стиля поведения в конфликтных и предконфликтных ситуациях по тесту К.Томаса. Нами обнаружены следующие особенности по группам, учитывая пол. В группе продавцов стиль поведения компромисс связан прямо со средней самооценкой в группе ($r=0.330$; $p \leq 0.01$). А также, чем выше самооценка у мужчин, тем меньше выбор стиля компромисса, и наоборот. Так как нами выявлена

отрицательная связь между компромиссом и высокой самооценкой мужчин ($r=-0.347$; $p \leq 0.01$). Интересно, что выбор стиля сотрудничества характерен при высокой самооценке мужчин и при средней самооценке женщин.

Таким образом, мы можем сказать, что у продавцов есть связь между уровнем самооценки и выбором стиля поведения в конфликте. Причем у мужчин, может меняться стиль в зависимости от уровня самооценки. В группе администрации обнаружены следующие особенности. Выбор стиля поведения в конфликте соперничество связан с высокой самооценкой у женщин ($r=0.321$; $p \leq 0.01$). То есть, чем выше самооценка у женщин, тем больше выбирается стиль соперничества. При этом в целом, при средней самооценке в группе администрации выбирается стиль сотрудничества ($r=0.287$; $p \leq 0.01$). Низкая самооценка у мужчин связана с стилем избегания ($r=0.365$; $p \leq 0.01$). Таким образом, чем выше самооценка у женщины-администратора, тем ниже конструктивность стиля поведения, и наоборот: от соперничества до сотрудничества.

У мужчин –администраторов, чем выше самооценка тем выше конструктивность в конфликте: от избегания до сотрудничества. Интересен тот факт, что нами обнаружена связь в целом по выборке, без учета места работы, между низкой самооценкой мужчин и стилем поведения в конфликте избегания ($r=0.330$; $p \leq 0.01$). А у женщин низкая самооценка связана с приспособлением ($r=0.431$; $p \leq 0.01$).

То есть, если мужчина чувствует себя неуверенно, то он стремится избегать конфликтных ситуаций, не провоцировать их. Женщины же в свою очередь приспосабливаются к ситуации, если чувствуют себя неуверенно или некомфортно.

На основании полученных результатов можно сделать следующие выводы:

1. У всей группы более выражена средняя самооценка, причем у женщин администрации встречается чаще. В то время как средняя самооценка у продавцов более характерна для мужчин.

2. Высокий уровень самооценки более свойственен администрации, причем женщинам. У продавцов высокая самооценка превалирует у мужчин. Низкий уровень чаще встречается у администрации, у мужчин. У продавцов в целом низкий уровень самооценки встречается реже, однако также чаще встречается у мужчин.

4. Стратегии поведения в конфликте распределены следующим образом: в целом по выборке преобладает компромисс (45,3%), затем соперничество – 27%, сотрудничество – 23,5%. Избегание и приспособление набрали менее 3%.

5. В группе администрации чаще прибегают к компромиссу и соперничеству. Причем компромисс чаще проявляют мужчины, а соперничество – женщины.

6. У продавцов преобладают компромисс и сотрудничество. При этом на компромисс чаще идут женщины, а к сотрудничеству чаще обращаются мужчины.

7. Администрация чаще, чем врачи неуступчивы, нетерпимы к мнению других, негативно агрессивны, конфликтны.

8. Продавцы проявляют чаще компромиссность и позитивную агрессивность.

9. Чем выше самооценка у мужчин продавцов, тем меньше выбор стиля компромисса, и наоборот. Выбор стиля сотрудничества характерен при высокой самооценке мужчин и при средней самооценке женщин. У продавцов есть связь между уровнем самооценки и выбором стиля поведения в конфликте. Причем у мужчин может меняться стиль в зависимости от уровня самооценки.

10. Чем выше самооценка у женщин администраторов, тем ниже конструктивность стиля поведения и наоборот: от соперничества до сотрудничества. У мужчин из администрации чем выше самооценка, тем выше конструктивность в конфликте: от избегания до сотрудни-

чества.

11. Интересен тот факт, что нами обнаружена связь в целом по выборке, без учета профессии, между низкой самооценкой мужчин и стилем поведения в конфликте избегания. А у женщин низкая самооценка связана с приспособлением.

12. Выявлена связь между уровнем самооценки, стратегией поведения в конфликте и эмоциональным выгоранием. В группе продавцов низкий уровень стратегии сотрудничества взаимосвязан с низким уровнем переживания психотравмирующих ситуаций и ощущения «Загнанности в клетку» и наоборот. Высокий уровень стратегии соперничества взаимосвязан с высоким уровнем эмоциональной отстраненности и наоборот.

У административной стратегии соперничества и компромисса связаны с переживанием психотравмирующих обстоятельств.

Полученные результаты будут полезны организационным психологам, а так же тренерам по развитию и по персоналу.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бендас, Т.В. Гендерная психология: учеб.пособие / Т.В. Бендас. – СПб.: Питер, 2008. – 431 с.
2. Гришина, Н.В. Психология конфликта / Н.В. Гришина – СПб.: Питер, 2000, - 653с.
3. Зайковский, А.Н. Организационная психология: учеб.пособие для вузов/ А.Н.Зайковский - М.:ФЛИНТА: МПСИ,2002.-С.88-126
4. Ильин, В.И. Структура конфликта в организации/ В.И. Ильин // Социальный конфликт. 1999, №3. – С. 28 – 29.
5. Крюкова, Т.Л. Методы изучения совладающего поведения: три копинг-шкалы / Т.Л. Крюкова. – Кострома, 2007 - 143с.
6. Пантлеев, С. Р. Самоотношение / С. Р. Пантлеев. // Психология самосознания: хрестоматия.– Самара: Бахрам-М, – 2007. – 364с.
7. Сидоренко, Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – М.: Речь, 2007. – 141 с.
8. Сурков, С.А. Социально-психологические модели при анализ трудовой мотивации работников / С.А. Сурков //Вопросы экономики. – 2004. - №8. – С.90–101.

УДК 159.9

ДЕВИАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ КАК РЕЗУЛЬТАТ СОЧЕТАНИЯ БИОЛОГИЧЕСКИХ, ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ И СОЦИАЛЬНЫХ ФАКТОРОВ

© 2016

Кириков Александр Алексеевич, заместитель командира 1-го мотострелкового батальона
по работе с личным составом

*Министерство обороны России, 57 отдельная мотострелковая бригада
(682971, Россия, Хабаровский край, г.Бикин, ул. Восточный городок, д.676, e-mail: Halif88 @bk.ru)*

Аннотация. В статье рассматриваются биологические, психологические и социальные факторы, сочетание которых может приводить к девиантному поведению. Дается описание подходов к изучению личности и влияний на ее развитие (социогенетический подход, биогенетический подход, психогенетический подход). Уделяется внимание теории ролей, как фактору, накладывающему отпечаток на характер поведения личности, ее отношения с другими людьми. Описан сравнительный анализ изучения видов девиаций у мужчин 18-25 лет и 35-40 лет. Выявлено, что акцентуации характера, как психологический и биологический фактор могут стать причиной девиантного поведения, так как акцентуированным личностям присуща готовность как социально-положительному, так и социально-отрицательному поведению. Доказано, что причиной агрессивного поведения, как вида девиации, могут стать биологические и социальные факторы. Выявлена скрытая агрессия как механизм межличностных манипуляций детей по отношению к своим родителям по методике «Наказание родителей детьми». Уделено внимание авитальной активности, являющейся предикцией девиации самоустранения из жизни. По итогам исследования сделан вывод о том, что девиантное поведение во многих случаях формируется в результате сочетания биологических, психологических и социальных факторов.

Ключевые слова: девиантное поведение; биологические факторы; психологические факторы; социальные факторы; акцентуации характера; агрессия; авитальная активность; теория ролей; социогенетический подход; биогенетический подход; психогенетический подход; модель психокоррекции и профилактики девиаций.

DEVIANT BEHAVIOR AS RESULT OF A COMBINATION OF BIOLOGICAL, PSYCHOLOGICAL AND SOCIAL FACTORS

© 2016

Kirikov Aleksandr Alekseevich, deputy commander of 1st motorized rifle battalion to work with the staff
Russian Ministry of Defense, 57 separate motorized rifle brigade

(682971, Russia, Khabarovsk, Bikin, st. Vostochny gorodok, 676, e-mail: Halif88 @bk.ru)

Abstract. In article are considered biological, psychological and social factors, which combination can lead to deviant behaviour. The description of approaches to studying the person and influences on her development (the sociogenetic approach, the biogenetic approach, the psychogenetic approach) is given. The attention of the theory of roles, as is paid to the factor which is leaving traces character of behavior of the person, its attitudes with other people. The comparative analysis of studying of kinds of deviations at men of 18-25 years and 35-40 years is described. It is revealed, that accentuation character as the psychological and biological factor can become the reason deviant behaviour as accentuated readiness both socially-positive is inherent in persons, and to socially-negative behaviour. It is proved, that the reason of aggressive behavior as a kind of deviation, can become biological and social factors. The latent aggression as the mechanism of interpersonal manipulations of children in relation to the parents by a technique « Punishment of parents by children » is revealed. It is paid attention avital to the activity which is being predicts of deviation of self-elimination from a life. On results of research it is drawn a conclusion that deviant the behaviour in many cases is formed as a result of a combination biological, psychological and social factors.

Keywords: deviant behaviour; biological factors; psychological factors; social factors; accentuation character; aggression; avital activity; the theory of roles; sociogenetic approach; the biogenetic approach; psychogenetic approach.

Актуальность данного исследования обусловлена тем, что в условиях усложнившейся ситуации развития общества в стране и в мире в целом, динамичности изменения внутренних и внешних социальных и экономических отношений, растет количество стрессовых ситуаций. Вместе с тем меняются условия жизни и поведения как молодежи, так и взрослого населения. В современном обществе взаимодействие личности с ближайшим окружением (семьей) и социумом осуществляется в условиях различных трудностей, возникающих в процессе адаптации к новым социальным условиям. Это отчасти является причиной деформации межличностных связей, снижения уровня нравственной культуры, утраты традиций. Возрастающие формы асоциального поведения, таких как аддиктивное, деликventное, деструктивное, суицидальное ставят перед психологической наукой важную задачу по изучению природы, закономерностей девиантного поведения и его субъектов, т.е. девиантной личности.

Изучению девиантного поведения школьников уделялось много внимания как западными, так и российскими учеными. Существуют различные подходы к классификации девиантного поведения. Однако изучению девиантного поведения молодежи и взрослого населения уделено мало внимания.

Впервые американский социолог Роберт Кинг Мертон в рамках теории структурного функционализма

создал социологическую классификацию поведенческих реакций человека (Мертон Р., 1938) [1]. В его модели представлены пять способов адаптации личности к условиям, существующим в обществе. В России впервые ввел в употребление термин «девиантное поведение» Я. И. Гилинский (Гилинский Я. И., 2007) [2], Ф. Патаки считает, что девиантное поведение - это системное или полидетерминированное явление. В его формировании принимают участие исторические, макросоциальные, социально-психологические и индивидуально-личностные факторы [3].

Девиантное поведение как нарушение процесса адаптации и социализации рассматривается такими российскими учеными, как Б.Н.Алмазов [4], И.С.Кон [5], Г.С.Остапенко [6] Короленко Ц.П.[7] и др.

Биологические факторы данной проблемы представлены в работах Б.С.Братуся [8], П.И.Сидорова [9], Ч.Ломброзо [10], и др. П.Б.Ганнушкин [11] полагал, что личность формируется к 18-20 годам. Тем не менее, он указывал, что в период полового созревания можно наблюдать у подростков отчетливые проявления психопатии. Классификация личностных расстройств П. Б. Ганнушкина, которые являются биологическим фактором проявления девиаций: эпилептоиды, циклоиды, астеники, истероиды, неустойчивые, антисоциальные, конституционально глупые, шизоиды, параноики.

Классификация личностных расстройств по

Е.Краерелін [12], которые часто приводят к отклоняющемуся поведению, часто к деликветным его проявлениям. Это: возбудимые; безудержные; импульсивные; чудаки.

Психологические факторы девиантного поведения раскрыты в исследованиях Ю.А.Клейберг [12], С.А.Беличевой [13], Е.М.Беспаленко [14], Е.В.Змановской [15], Менделевич В.Д. [16] и др.

И.Н.Гурвич [17] рассматривал личностный радикал как гипотетическую психологическую переменную, которая заставляет людей реагировать на определенные ситуации определенным образом. Разнообразные черты характера переплетены между собой, но есть ведущие особенности характера. Они обостряются при неблагоприятных ситуациях, семейных и психологических проблемах, меняется психическое состояние.

По определению Н.Д. Левитова [16], психическое состояние – это целостная характеристика психической деятельности за определенный период времени, которая показывает своеобразие протекания психических процессов в зависимости от отражаемых предметов и явлений действительности, предшествующего состояния и психических свойств личности (Левитов Н.Д., 1964) [16].

Социальные причины девиантного поведения широко изучены в работах Я.И.Гилинского, И.С.Кона, А.Е.Личко, И.А.Громова, И.А.Мацкевич, В.А.Семёнова и др.[2], [5], [18]

Однако, проблемой девиантного поведения, являющегося результатом сочетания психологических, биологических и социальных факторов в возрастной категории 18 – 40 лет занимаются лишь некоторые исследователи (О.В.Мунина, Н.В.Майсак, Ю.Н.Гут, М.К.Кабардов и др). Причем каждый из них рассматривает отдельное направление девиантологии и фактор риска [19].

В связи с этим целью исследования было выявление сочетания биологических, психологических и социальных факторов как результата девиантного поведения.

Решались следующие задачи:

1. Проанализировать динамику и структуру девиантного поведения в различных возрастных категориях мужчин.

2. Выявить специфические для данной категории исследуемых факторы, приводящие к отклоняющемуся поведению.

3. Провести сравнительный анализ проявления девиантного поведения у мужчин 18-25 лет и 35-40 лет.

4. Разработать и апробировать методику выявления скрытой агрессии как механизма межличностных манипуляций детей по отношению к своим родителям «Наказание родителей детьми».

Испытуемые и методика исследования

В исследовании приняли участие 60 мужчин в возрасте 18-25 лет и 35-40 лет. Они составляли две группы по 30 человек, разделенные по возрастам, при этом их социальный статус не учитывался. Испытуемые не имели психиатрические и неврологические диагнозы (в соответствии с данными опроса).

Были использованы следующие методики: оценка нервно-психической устойчивости (анкета НПУ: «Прогноз»); методика изучения акцентуаций личности К. Леонгарда; проективная методика социальной направленности «Я и Вселенная», авторский опросник «Наказание родителей детьми». Анкеты и проводимые методики подписывались, так как стоял вопрос о выявлении совокупности факторов.

Результаты и их обсуждение

Методика НПУ «Прогноз» предназначена для первоначального ориентировочного выявления лиц с признаками нервно-психической неустойчивости. Она позволила выявить отдельные признаки личностных нарушений, а также оценить вероятность их развития и проявлений в поведении и деятельности исследуемых. Н.Д.Левитов [] полагает, что психические состояния классифицируются либо по аналогии с классификацией

психических процессов (познавательные, эмоциональные, волевые), либо заимствует характерологические принципы.

В процессе анализа были получены следующие результаты:

Таблица 1.

Баллы	Баллы полученные при диагностике группы 18-25 лет	Заключение и рекомендации
29 и более	4 человека из 30	Высокая вероятность нервно-психических срывов. Необходимо дополнительное психологическое обследование психолога, социолога.
14-28	12 человек из 30	Нервно-психические срывы вероятны, особенно в экстремальных условиях, при повышенной нервной напряженности.
13 и менее	14 человек из 30	Нервно-психические срывы маловероятны. Риска возникновения девиаций нет.

Таблица 2.

Баллы	Баллы полученные при диагностике группы 35-40 лет	Заключение и рекомендации
29 и более	3 человека из 30	Высокая вероятность нервно-психических срывов. Необходимо дополнительное психологическое обследование психолога, социолога
14-28	8 человек из 30	Нервно-психические срывы вероятны, особенно в экстремальных условиях, при повышенной нервной напряженности.
13 и менее	19 человек из 30	Нервно-психические срывы маловероятны. Риска возникновения девиаций нет.

Анализ показал, что в группе 18-25 лет и группе 35-40 лет есть личности, относящиеся к группе риска. Предположительно, личностные и биологические факторы влияют на формирование отклоняющегося поведения.

Взаимосвязь между личностью и его психическими состояниями носит характер взаимовлияния. Психические состояния могут оказывать обратное влияние на личность, ее развитие и динамику, формирование одних свойств и ослабление других, изменение структуры мотивов, целей и деятельности. Но не всегда можно отнести некоторое психическое качество к состояниям или чертам личности. По мнению Иванова В. Н критерием может служить степень стабильности измеряемого свойства личности [20].

Для изучения акцентуаций характера использовался характерологический опросник Леонгарда. Тест - опросник Г. Шмишека, К. Леонгарда предназначен для диагностики типа акцентуации личности, опубликован Г. Шмишеком в 1970 г и является модификацией «Методики изучения акцентуаций личности К.Леонгарда» [21].

Акцентуированные личности не являются патологическими, однако, акцентуации характеров могут быть причиной формирования различных форм девиаций. Используя опросник, выявлялось наличие акцентуаций по следующим шкалам:

- первая шкала характеризует личность с высокой жизненной активностью;
- вторая шкала показывает возбудимую акцентуацию;
- третья шкала говорит о эмоциональной жизни испытуемого;
- четвертая шкала показывает склонность к педантизму

му;

- пятая шкала показывает наличие тревожности;
- шестая указывает на склонность к эмоциональной лабильности;
- седьмая шкала говорит о демонстративном поведении;
- восьмая – о неуравновешенности поведения;
- девятая шкала показывает степень утомляемости;
- десятая – силу и выраженность эмоционального реагирования.

При подсчете баллов по каждой шкале суммировались ответы на пункты в строках «+» со свои знаком и на пункты в строках «-» с обратным знаком. Полученную сумму умножили на соответствующее данной шкале число.

Максимальный показатель по каждому виду акцентуации равен 24 баллам. Признаком акцентуации, т.е. сильной выраженности данного свойства, считается показатель, превышающий 12 баллов.

В таблице приводятся результаты, полученные при математической обработке факторным анализом фактического материала после опроса испытуемых. В сравнении приводятся средние показатели, так как цель опроса – установить, насколько выражены акцентуации характера у группы испытуемых возрастной категории 18-25 лет в сравнении с группой испытуемых 35-40 лет и влияют ли акцентуации на девиантных форм поведения.

Таблица 3.

Типы акцентуаций	Показатели группы 18-25 лет (средний показатель в баллах)	Показатели группы 35-40 лет (средний показатель в баллах)
Гипертимные	14,6	6,8
Возбудимые	17,1	9,8
Эмотивные	15,4	14
Педантичные	1	3,2
Тревожные	7,3	13,5
Циклотимные	3,3	4,0
Демонстративные	13,8	4,2
Неуравновешенные	18,2	11,7
Дистимные	5,1	3,2
Экзальтированные	2,3	1,1

Таким образом, определено, что у группы испытуемых 18-25 лет более выражены акцентуации характера, чем у группы испытуемых 35-45 лет. Можно предположить, что испытуемые старшего возраста психологически более устойчивы, имеют жизненный опыт и способны управлять своими эмоциями. И наоборот, более молодые мужчины, особенно в возрасте до 20-ти лет не всегда способны управлять собой, контролировать свое поведение.

Отсюда следует, что акцентуированные личности относятся к группе риска в формировании девиантного поведения, учитывая психологические факторы. Следовательно, акцентуации характера являются отрицательным фоном и фактором риска, на котором под влиянием избирательного воздействия психологических и психических травм, касающихся уязвимых мест личности, формируется девиантное поведение.

Проективная методика социальной направленности «Я и Вселенная» была применена для изучения социальных норм, социального интеллекта, социальной адаптации. В соответствии с концепцией А.Н.Леонтьева [22], психика возникла на основе свойства раздражимости живых существ, является регулирующей их поведение. Психика человека и его сознание в отечественной психологии считаются продуктами общественно-исторического развития. Человек появляется на свет с врожденными возможностями человеческого психического развития, которые реализуются им в его социальной ситуации с помощью средств, создаваемых социумом.

Л.С.Выготский ввел понятия социальной ситуации развития, зон актуального, ближайшего и потенциального развития [23].

Проективный тест «Я и Вселенная» показывает: какие нормы и ценности имеет испытуемый; с кем и почему не складываются отношения; кого отвергает или находится в конфликтных отношениях; какие аспекты социальной ситуации являются для него психотравмирующими и почему; к кому испытывает неприязнь; на кого держит обиду. После интерпретации результатов и беседы с каждым испытуемым, было сделано заключение, что и в первой и второй группе есть испытуемые, находящиеся в длительных конфликтах с близкими и друзьями. В группе 18-25 лет одиннадцать человек можно отнести к группе социального неблагополучия. У троих студентов из этой группы часто появляются мысли о «невозможности жить так дальше», неуверенность в будущем, неясные представления о будущем. Факты авитальной активности прослеживаются, а значит, девиантное поведение диагностировано. Позитивный результат только у 12-ти исследуемых этой группы.

В группе 35-45 лет показатели примерно такие же. Отличие в том, что авитальная активность не выявлена ни у кого. Позитивный результат у 16-ти исследуемых.

Авторский опросник «Наказание родителей детьми» разработан для выявления агрессии исследуемых в семье и отклоняющегося поведения. В таблице приведены полученные данные.

Таблица 4.

Утверждения	8 – 10 баллов	7 – 4 балла	1 – 3 балла	0 баллов
Я часто упрекаю своих родителей, что в детстве они недостаточно уделяли внимания моему здоровью	I гр. – 2 чел. II гр. – 0 чел.	I гр. – 3 чел. II гр. – 0 чел.	I гр. – 8 чел. II гр. – 5 чел.	I гр. – 17 чел. II гр. – 24 чел.
Из-за того, что мои родители не дали мне всего необходимого в жизни, мне хочется иногда позлить их	I гр. – 5 чел. II гр. – 2 чел.	I гр. – 4 чел. II гр. – 3 чел.	I гр. – 10 чел. II гр. – 7 чел.	I гр. – 11 чел. II гр. – 18 чел.
Если родители слишком притесняют меня и навязывают свою волю, я уйду из дома	I гр. – 3 чел. II гр. – 0 чел.	I гр. – 5 чел. II гр. – 1 чел.	I гр. – 9 чел. II гр. – 0 чел.	I гр. – 13 чел. II гр. – 29 чел.
Если родители начинают командовать мной, я угрожаю им	I гр. – 4 чел. II гр. – 0 чел.	I гр. – 3 чел. II гр. – 3 чел.	I гр. – 8 чел. II гр. – 4 чел.	I гр. – 13 чел. II гр. – 23 чел.
Нередко я поднимаю руку на кого-либо из родителей	I гр. – 0 чел. II гр. – 0 чел.	I гр. – 0 чел. II гр. – 1 чел.	I гр. – 0 чел. II гр. – 1 чел.	I гр. – 30 чел. II гр. – 28 чел.
Если родители ограничивают меня в деньгах, я принимаю такие меры, что они потом долго жалеют	I гр. – 2 чел. II гр. – 0 чел.	I гр. – 3 чел. II гр. – 1 чел.	I гр. – 8 чел. II гр. – 5 чел.	I гр. – 17 чел. II гр. – 24 чел.
Я часто ссорюсь с родителями	I гр. – 12 чел. II гр. – 7 чел.	I гр. – 6 чел. II гр. – 3 чел.	I гр. – 7 чел. II гр. – 8 чел.	I гр. – 5 чел. II гр. – 12 чел.
Иногда после грубого разговора с родителями я чувствую себя больным	I гр. – 1 чел. II гр. – 0 чел.	I гр. – 3 чел. II гр. – 1 чел.	I гр. – 6 чел. II гр. – 5 чел.	I гр. – 20 чел. II гр. – 24 чел.
Я думаю, что иногда нужно делать родителям выговор	I гр. – 2 чел. II гр. – 0 чел.	I гр. – 3 чел. II гр. – 0 чел.	I гр. – 3 чел. II гр. – 2 чел.	I гр. – 23 чел. II гр. – 28 чел.
Я не осуждаю тех детей, которые по каким-то причинам бывают жестоки по отношению к своим близким	I гр. – 2 чел. II гр. – 0 чел.	I гр. – 3 чел. II гр. – 2 чел.	I гр. – 3 чел. II гр. – 5 чел.	I гр. – 22 чел. II гр. – 23 чел.

Необходимо поставить по 1 баллу за ответ «ДА» и считать общее количество.

8-10 баллов – ребенок наказывает своих родителей, бывает грубым и жестоким.

4-7 – бывают случаи жестокого обращения с родителями, выражен протест.

1-4 – крайне редко, но бывают случаи негативного отношения к родителям и близким.

0 баллов – между родителями и детьми полное взаимопонимание

Интерпретация результатов проходила в два этапа. Вначале обрабатывались результаты по каждому суждению, а затем по количеству набранных баллов.

Агрессивное поведение было выявлено у девяти испытуемых первой группы (18-25 лет) и у семи испытуемых второй группы (35 – 40 лет).

Выводы. Анализ всех проведенных исследований дал противоречивые значения. Лишь небольшое количество испытуемых подтвердили гипотезу исследования. У 8 испытуемых из 30 в группе (18-25 лет) показали наличие отклоняющегося поведения. Его формы: аддиктивная и алкогольная, агрессия, один случай авитальной активности. И только у пятерых гипотеза получила подтверждение. Эти испытуемые имели проблемы психологического плана, имели низкий уровень социального интеллекта и их наследственностьотягощена рецидивами деликвентного поведения родителей и дедушки.

В группе испытуемых (35-40 лет) ситуация лучше, АНИ: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4(17)

однако девиации диагностированы у 5 испытуемых из 30. И только у троих гипотеза получила подтверждение. К этой группе относился мужчина, имевший две судимости, причем, его отец также имел проблемы с Законом.

Необходимо подчеркнуть, что указанные выше теоретические подходы имеют значительное методологическое значение для изучения причин и закономерностей проявления и распространения социальной девиации. В силу своих возрастных и психофизиологических возможностей, молодые люди (в нашем случае испытуемые 18-25 лет) в большей мере подвержены социальным отклонениям, нежели группа сравнения (мужчины 35-40 лет).

Изучено, что причиной девиантного поведения молодых людей имеют факторную обусловленность. Такими факторами выступают: социально-экономическое развитие страны; уровень развития аутопсихологической компетентности, генетическая наследственность; характер занятости и безработицы молодежи. Учитывая тот факт, что психически зрелыми молодые люди становятся примерно к двадцати годам, они в большей мере подвержены влиянию других людей.

Обнаружено, что психологическая деформация, так же как и структурная деформация семьи оказывает влияние на формирование девиантных форм поведения. В исследовании подтверждено, что молодые люди из семей, где явно выражена психологическая деформация, чаще наказывают своих родителей. Двое молодых людей отметили, что угрожают родителям, страдающим алкогольной аддикцией принудительным лечением и привлечением правоохранительных органов к их усмирению, иногда наказывают физически.

У испытуемых мужчин 35-40 лет такого не отмечается в силу возраста их родителей (по информации исследуемых возраст родителей 63-75 лет). Также мужчины этого возраста могут контролировать свои поступки, у них меньше выражены акцентуации характера.

Заключение

Таким образом, проблема девиантного поведения находится в центре внимания с начала возникновения социологии, философии и психологии. Существует большое разнообразие видов и форм девиантного поведения. На формирование девиаций в молодежной среде и людей среднего возраста оказывают влияние биологические, социальные и психологические факторы. Но не всегда сочетание всех трех факторов является причиной отклоняющегося поведения. В группе испытуемых были мужчины, у которых причиной девиаций становились психологические и социальные факторы, акцентуации характера не выявлены, психопатии и расстройства личности не обнаружено. Учитывая, что в исследовании приняли участие только 60 человек, но это дало подтверждение тому, что психологические, социальные и биологические факторы в совокупности приводят к тяжелым девиациям.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Мертон Р. Социальная структура и anomia // Социология преступности (Современные буржуазные теории). — пер. с франц. Самарской Е. А., редактор перевода Грецкий М. Н. — М.: Прогресс, 1966.
2. Гишинский Я. И. Девиантология. — 2-е изд. испр. и доп. — СПб.: Издательство Р. Асланова «Юридический центр Пресс», 2007. — 528 с.
3. Патаки Ф. Некоторые проблемы отклоняющегося (девиантного) поведения // Психологический журнал. Т. 8. № 4. 1987. С. 92—102.
4. Алмазов Б.Н. Психическая средовая дезадаптация несовершеннолетних — Свердлов., 1
5. Кон И.С. Психология ранней юности: кн. для учителя. М., 1989. 254 с.
6. Остапенко Г. С., Остапенко Р. И. Анализ особенностей личности подростков с девиантным поведением // Перспективы науки и образования. — 2013. — № 1. — С.54-60.

7. Короленко Ц.П., Донских Т.А. Семь путей к катастрофе: Деструктивное поведение в современном мире. — Новосибирск, 1990.

8. Братусь Б.С. Аномалии личности. М.: Мысль, 1988

9. Сидоров П.И., Парняков А.В.. Введение в клиническую психологию. Учебник для студентов.- М-2002.

10. Ломброзо Ч. Новейшие успехи науки о преступнике. М.: Мысль, 2004., С.316.

11. Ганнушкин П. Б. Клиника психопатий, их статика, динамика, систематика. — 1933.

12. Клейберг Ю.А. Психология девиантного поведения: Учеб. пособие для вузов. — М., 2001.

13. Беличева С.А. Основы превентивной психологии. М., 1994. - 221 с.

14. Беспаленко Е.М. Агрессивность учащихся как форма деструктивной девиации и методы коррекции. Воронеж: издательство «Истоки», 2011 – 284 с.

15. Змановская Е. В. Девиантология: Психология отклоняющегося поведения: Учебное пособие для студентов ВУЗов. — 2 изд, исправл. — М.: Академия, 2004. — 288 с.

16. Менделевич В. Д. Психология девиантного поведения. — СПб. : Речь, 2009. — 445 с.

17. Гурвич И.Н. и др. Диагностика и прогнозирование отклоняющегося поведения подростков в образовательной среде / Под общей редакцией О.В.Зыкова. — СПб: Эри, 2013. —144 с.

18. Громов И. А., Мацкевич И. А., Семёнов В. А. Западная социология. — СПб.: ООО «Издательство ДНК», 2003.

19. Мунина О.В. Теоретико-методологические подходы и тенденции исследования отклоняющегося поведения подростков и молодежи // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Социология. Политология. 2014. Том 14. Выпуск 2. С. 48-52

20. Иванов В. Н. Девиантное поведение: причины и масштабы // Социально-политический журнал. 1995. № 2. С. 47—57.

21. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. — СПб. : Речь, 2010. — 256 с.

22. А. Н. Леонтьев и современная психология: Сборник статей памяти А. Н. Леонтьева. — М.: МГУ, 1983

УДК 159.99

ОСОБЕННОСТИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ВРОЖДЕННЫМ ПОРОКОМ СЕРДЦА

© 2016

Киселева Мария Георгиевна, кандидат психологических наук
Научный центр сердечно-сосудистой хирургии им. А.Н. Бакулева
(121552, Россия, Москва, Рублевское шоссе, д. 135, e-mail: zenzench@yandex.ru)

Аннотация. Значимым периодом в психологическом развитии ребенка являются первые годы его жизни, когда закладываются такие важные личностные образования, как общая самооценка, доверие и интерес с окружающим людям и миру в целом. Искажение или отставание в развитии этих качеств в раннем возрасте с трудом поддаются коррекции в более позднем возрасте, что делает актуальным своевременное выявление возможных отклонений в развитии детей на ранних этапах развития. Серьезное хроническое заболевание, в нашем случае врожденный порок сердца, оказывает огромное негативное влияние на социальную ситуацию развития ребенка, делая ее дефицитарной, что не может не влиять на психическое развитие ребенка. Целью нашего исследования стало изучение особенностей психического развития детей второго года жизни с врожденным пороком сердца (ВПС) в период хирургического лечения. В исследовании приняли участие 98 детей с ВПС на стадии хирургического лечения, средний возраст: $13,08 \pm 1,23$ месяца. Нами показано, что большинство детей второго года жизни с врожденным пороком сердца имеют задержку в психическом развитии, особенно это касается развития инициативности и настойчивости в общении и предметной деятельности, развитии пассивной и активной речи, движениях.

Ключевые слова: врожденный порок сердца, ранний возраст, психическое развитие.

FEATURES OF MENTAL DEVELOPMENT OF INFANTS WITH CONGENITAL HEART DISEASE

© 2016

Kiseleva Maria Georgievna, candidate of psychological science
A.N. Bakoulev Scientific Center for Cardiovascular Surgery
(121552, Russia, Moscow, Rublevskoe, d. 135, E-mail: zenzench@yandex.ru)

Abstract. First years of his life are a significant period in the psychological development of the child, when the important personal features, such as a general self-esteem, confidence and interest to other people and the world at large, are formed. Distortion or delay in the development of these qualities at an early age are difficult to correct at a later age, which makes it important to detect all possible abnormalities in the development of children in the early stages of development. A serious chronic disease, in this case, congenital heart disease, has a huge negative impact on the social situation of the child's development, making it diminished, which can not but negatively affect the child's mental development. The aim of our study was to investigate the features of mental development of the toddlers with congenital heart disease (CHD) during surgery. The study involved 98 children with CHD, subjected to surgery, mean age: $13,08 \pm 1,23$ months. We have shown that the majority of children of the second year of life with congenital heart disease have a delay in mental development, especially the development of initiative and perseverance in communication and objective activity, the development of passive and active speech movements.

Keywords: congenital heart disease, early age, mental development.

Значимым периодом в психологическом развитии ребенка являются первые годы его жизни, когда закладываются такие важные личностные образования, как общая самооценка, доверие и интерес с окружающим людям и миру в целом. Искажение или отставание в развитии этих качеств в раннем возрасте с трудом поддаются коррекции в более позднем возрасте, что делает актуальным своевременное выявление возможных отклонений в развитии детей на ранних этапах развития [1].

Понимание закономерностей психического развития ребенка складывается как из стандартных процессов развития, так и из развития в ситуациях риска, к которой относится ситуация серьезной болезни и связанное с ней хирургическое лечение [2]. При вмешательстве в психическое здоровье малыша распространенной целью является поддержание маленьких детей в сохранении траектории психического развития, возврате на нее или развитии этой траектории.

Существует несколько теоретических моделей, объясняющих процесс психического развития. Одна из них - «модель созревания», с точки зрения которой развитие личности представляет собой внутреннее раскрытие заранее определенных этапов созревания (Гезелл и Арматруда, 1947) [3]. Способности более высокого порядка рассматриваются как результат развития мозга и функционирования тела.

Более широкие интегративные модели рассматривают личность в контексте. Бронфенбреннер (1979) [4] концептуализирует опыт ребенка в плане расширяющегося набора контекстов, которые одинаково влияют друг на друга. «Модель экосистемы» рассматривает как непосредственно среду вокруг ребенка (напр., взаимодействие с родителями), которое отражается на каждодневном опыте ребенка, так и более отдаленные контексты (напр., институты), которые не взаимодействуют

с ребенком напрямую, но косвенно отражаются на его развитии (напр., нормы ухода за ребенком, культурные ценности).

«Транзакционные модели» рассматривают «взаимоотношение между ребенком и контекстом в течение времени, где состояние одного влияет на следующее состояние другого в постоянной динамике» (Самерофф, 1993) [5]. Эта перспектива имеет свои четкие условия для социального и эмоционального развития. Например, когда родители реагируют на эмоции своего ребенка, то их реакции (напр., раздражение от того, что ребенка трудно успокоить) формируют реакцию ребенка на них (напр., еще больше усугубляют и провоцируют его на плач в ответ на раздражение родителей). В диаде ребенок-родитель оба участника формируют социальный и эмоциональный опыт друг друга в динамике.

Текущие исследования в биологической сфере подтвердили сложную взаимосвязь между биологической (генетической) предрасположенностью и контекстами среды. «Модель взаимодействия между генами и средой» делает акцент на способах взаимодействия между биологической предрасположенностью индивидуума и характеристиками среды для формирования хода развития. Например, забота родителя может изменить ход социального развития детей, которые имеют генетическую предрасположенность к робости и замкнутости (Фокс и др., 2005) [6].

Также заслуживают упоминания несколько более конкретных моделей. «Теория привязанности» (Боулби, 1969/1982) [7] внесла огромный вклад в современную концептуализацию социального развития младенца; формирование привязанностей считается преобладающей организующей силой социального развития младенца и маленького ребенка. Раннее взаимодействие с заботящимся о нем взрослым не только обеспечивает

выживание ребенка, но и закладывает основу для дальнейшего и более усложненного представления о взрослом как о лице, которое всегда рядом и отвечает на нужды и требования ребенка. Различия в сформировавшейся привязанности могут на индивидуальном уровне проявляться в том, насколько ребенок полагается на своего взрослого, и эти различия могут иметь последствия для социального и эмоционального развития в более широком контексте.

«Модели темперамента» подчеркивают индивидуальные различия и, как правило, рассматривают ребенка как носителя некоторых заранее классифицированных характеристик, которые формируют его опыт в среде, а также реакции на него. Модели темперамента часто опираются на биологически обоснованные характеристики, хотя недавние исследования указывают на более сложное взаимодействие со средовым контекстом (напр. Фокс и др., 2005) [8]. Если некоторые черты темперамента не так очевидно связаны с социальным и эмоциональным развитием (напр., уровень активности), то другие черты имеют очень сильную связь с ним (напр., эмоциональность и преобладающий фон настроения).

Концепции психического развития детей раннего возраста, основанные на теоретических позициях культурно-исторического подхода Л.С. Выготского [9], теории деятельности А.Н. Леонтьева [10], теории генезиса общения М.И. Лисиной [11] считают определяющими факторами развития детей раннего возраста его общение со взрослыми и ведущую деятельность. Процесс развития рассматривается как процесс непрерывного самодвижения, в ходе которого возникают качественно новые, не существовавшие ранее качества – новообразования возраст. Возраст как качественно своеобразный этап развития и единица анализа процесса развития характеризуется уникальным сочетанием социальной ситуации развития, ведущего типа деятельности и основных новообразований возраста.

В возрасте от 1 года до 2-х лет ведущей является предметная деятельность, в процессе которой ребенок осваивает культурные способы обращения с предметами окружающего мира, а основной формой общения – ситуативно-деловая. Постепенное овладение культурно-фиксированными действиями способствует развитию всех психических процессов – восприятия, мышления, памяти, внимания. Любознательность, инициативность, настойчивость, открытость социальному и предметному миру говорят о психологическом благополучии ребенка.

Серьезное хроническое заболевание, в нашем случае врожденный порок сердца, оказывает огромное негативное влияние на развитие ребенка [12] и формирование социальной ситуации развития (ССЗ). Она отличается экстремальностью, витальной значимостью и эмоциональной насыщенностью (Николаева, 1987)[13], что не может не влиять на психическое развитие ребенка. Актуальным становится разработка программ по психологическому сопровождению детей с ВПС [14].

Целью нашего исследования стало изучение особенностей психического развития детей второго года жизни с врожденным пороком сердца (ВПС) в период хирургического лечения.

Исследование проведено в ФГБУ «Научный центр сердечно-сосудистой хирургии им. А.Н.Бакулева» РАМН (Директор – доктор медицинских наук, профессор, академик РАМН, академик РАН Бокерия Л.А.) в Отделении детей раннего возраста (ДРВ),

Всего в исследовании приняли участие 143 ребенка. Клиническая группа составила 98 детей с ВПС (дефект межжелудочковой перегородки (МКБ-10: Q21.1) на стадии хирургического лечения.

Средний возраст детей составил 13,08±1,23 месяца (минимальный возраст – 12,5 месяца, максимальный возраст 15 месяцев), из них 43,8 % девочки.

Контрольная группа состояла из 45 детей без психической и физической патологии, без хирургической опе-

рации в анамнезе на момент исследования в возрасте от 12 до 15 месяцев, 35,5 % девочки.

Для разносторонней оценки параметров развития детей первого года жизни с ВПС, проходивших хирургическое лечение были применены следующие методики:

«Диагностика психического развития детей от рождения до 3-х лет», разработанная Смирновой Е.А., Галигузовой Л.Н., Ермоловой Т.В., Мещеряковой С.Ю. Данная методика позволяет диагностировать соответствующие возрасту ребенка формы общения; уровень развития предметной деятельности [1].

Основными параметрами, характеризующими уровень развития любой формы общения у детей второго года жизни, выступают: уровень инициативности в общении, уровень чувствительности к воздействиям, уровень владения средствами общения, понимание речи взрослого. Именно в рамках общения в раннем детстве осваивается речь.

Основными параметрами при диагностике познавательной активности являются: внимание и интерес к предметам, эмоциональные проявления, познавательные действия.

«Диагностика нервно-психического развития» разработана сотрудниками Российской академии медицины постдипломного образования для детей первого года жизни Фрухт Э.Л.; для детей второго года жизни – Печорой К.Л.; для детей третьего года жизни – Пантюхиной Г.В. [15]. Методы диагностики нервно-психического развития детей раннего возраста опираются на объективное изучение закономерностей процесса развития детского организма, они отражают оптимальный алгоритм развития, его последовательность, возрастные сроки формирования умений и уровень созревания, который должен быть достигнут ребенком на каждом возрастном этапе.

Анализ результатов исследования детей с ВПС первого года жизни до и после хирургического лечения по модифицированной методике «Диагностика психического развития от рождения до 3-х лет» выявил следующие показатели.

Уровень проявления инициативности в общении у детей из клинической группы второго года жизни до хирургической операции составил 1,75±0,40, после хирургической операции он стал статистически значимо ниже ($p<0,05$) и составил 0,73±0,25. В контрольной группе данный показатель находится на уровне 2,60±0,75, что статистически значимо выше ($p<0,05$), чем в клинической.

Уровень проявления вовлеченности в общение у детей из клинической группы второго года жизни до хирургической операции составил 2,66±0,23, после хирургической операции он стал статистически значимо ниже ($p<0,05$) и составил 1,40±0,32. В контрольной группе данный показатель находится на уровне 2,82±0,58.

Уровень проявления понимания речи взрослого (пассивная речь) в общении у детей из клинической группы второго года жизни до хирургической операции составил 1,54±0,26, после хирургической операции он стал статистически значимо ниже ($p<0,05$) и составил 0,82±0,65. В контрольной группе данный показатель находится на уровне 2,92±0,64, что статистически значимо выше ($p<0,05$), чем в клинической.

Уровень проявления активной речи в общении у детей из клинической группы до хирургической операции составил 1,28±0,46, после хирургической операции он стал статистически значимо ниже ($p<0,05$) и составил 0,64±0,40. В контрольной группе данный показатель находится на уровне 2,35±0,56, что статистически значимо выше ($p<0,05$), чем в клинической. В клинической группе активная речь была представлена в основном предречевой вокализацией (лепет) с элементами автономной детской речи. В контрольной группе активная речь была представлена в основном автономной детской речью с вкраплениями отдельных слов.

Ситуативно-личностная форма общения была основной у детей первого года жизни с ВПС до и после хирургической операции. У детей из контрольной группы были представлены как ситуативно-личностная, так и ситуативно-деловая формы общения.

Уровень развития интереса к предметам в игре у детей из клинической группы второго года жизни до хирургической операции составил $2,28 \pm 0,36$, после хирургической операции он стал статистически значимо ниже ($p < 0,05$) и составил $1,18 \pm 0,62$. В контрольной группе данный показатель находится на уровне $2,80 \pm 0,70$, что статистически значимо выше ($p < 0,05$), чем в клинической.

Уровень эмоциональной вовлеченности в игру у детей из клинической группы второго года жизни до хирургической операции составил $1,31 \pm 0,54$, после хирургической операции он стал статистически значимо ниже ($p < 0,05$) и составил $0,88 \pm 0,35$. В контрольной группе данный показатель находится на уровне $1,88 \pm 0,21$, что статистически значимо выше ($p < 0,05$), чем в клинической. В клинической группе у детей с ВПС второго года жизни перед операцией во время действий с предметами преобладали амбивалентные эмоции: дети проявляли сдержанную радость при виде новых игрушек, но действовали с ними робко, с опаской, ища эмоциональной поддержки у матери.

Уровень развития настойчивости в игре у детей из клинической группы второго года жизни до хирургической операции составил $1,27 \pm 0,48$, после хирургической операции он стал статистически значимо ниже ($p < 0,05$) и составил $0,58 \pm 0,51$. В контрольной группе данный показатель находится на уровне $2,68 \pm 0,52$, что статистически значимо выше ($p < 0,05$), чем в клинической.

В клинической группе у детей второго года жизни преобладали ориентировочно-исследовательские виды действий с предметами, в контрольной группе – ориентировочно-исследовательские и культурно-фиксированные.

Уровень развития умения действовать по образцу, предложенному взрослым в игре у детей из клинической группы второго года жизни до хирургической операции составил $1,45 \pm 0,54$, после хирургической операции он стал статистически значимо ниже ($p < 0,05$) и составил $0,82 \pm 0,61$. В контрольной группе данный показатель находится на уровне $2,60 \pm 0,65$, что статистически значимо выше ($p < 0,05$), чем в клинической.

Уровень развития общей познавательной активности в игре у детей из клинической группы второго года жизни до хирургической операции составил $1,53 \pm 0,32$, после хирургической операции он стал статистически значимо ниже ($p < 0,05$) и составил $0,86 \pm 0,44$. В контрольной группе данный показатель находится на уровне $2,49 \pm 0,63$, что статистически значимо выше ($p < 0,05$), чем в клинической.

Уровень представленности ориентации на мать у детей из клинической группы до хирургической операции составил $2,89 \pm 0,22$, после хирургической операции он статистически значимо не изменился и составил $2,86 \pm 1,26$. В контрольной группе данный показатель находится на уровне $2,42 \pm 0,22$, что статистически значимо ниже ($p < 0,05$), чем в клинической. Дети из контрольной группы все время исследования находились на руках у матери, постоянно сверялись с ее реакциями и опирались на ее эмоциональную поддержку. В то время как дети из контрольной группы в начале процедуры исследования также липли к матери, но со временем обретали уверенность и переходили к игре вне рук матери, лишь периодически сверяясь с ее реакциями.

Негативной реакции на удаление матери (разлука с матерью) у детей из клинической группы второго года жизни до хирургической операции была столь бурная, что нами было принято решение исключить ее из процедуры исследования.

Анализ данных, полученных при применении мето-

дики «Диагностика нервно-психического развития детей от 1-го года до 3-х лет» показал следующие результаты. В клинической группе 21,7% детей с ВПС были отнесены в первую группу развития, они имели развитие близкое к возрастной норме; 34,8% детей – отнесены во вторую группу, они имели отставание в развитии на 1 эпикризный срок; 43,5 % детей – отнесены в 3-ю группу, они имели отставание в развитии на 2 эпикризных срока; В контрольной группе 87,3% детей были отнесены в первую группу, из них 6 детей имели опережающее развитие, 12,7% - отнесены во вторую группу, они имели задержку в развитии на 1 эпикризный срок.

Показатель задержки развития познавательной сферы (ориентировка в величинах и формах) у детей второго года жизни с ВПС в период хирургического лечения составил $1,38 \pm 0,83$, что статистически значимо выше ($p < 0,01$), чем в контрольной группе, где данный показатель составил $0,36 \pm 0,18$.

Показатель задержки развития общих движений у детей с ВПС в период хирургического лечения составил $1,82 \pm 0,63$, что статистически значимо выше ($p < 0,01$), чем в контрольной группе, где данный показатель составил $0,12 \pm 0,16$.

Показатель задержки развития навыков (самостоятельно ест густую пищу, держит ложку, кружку и т.д.) у детей второго года жизни с ВПС в период хирургического лечения составил $0,42 \pm 0,77$, что статистически значимо не отличалось от показателей в контрольной группе, где данный показатель составил $0,35 \pm 0,23$.

Показатель задержки развития действий с предметами у детей второго года жизни с ВПС в период хирургического лечения составил $1,35 \pm 0,92$, что статистически значимо выше ($p < 0,01$), чем в контрольной группе, где данный показатель составил $0,36 \pm 0,35$.

Таким образом, наше исследование показало, что большинство детей второго года жизни с врожденным пороком сердца имеют задержку в психическом развитии, особенно это касается развития инициативности и настойчивости в общении и предметной деятельности, развитии пассивной и активной речи, движениях. Данная задержка может быть объяснена как непосредственным отрицательным влиянием врожденного порока сердца на развитие мозговых структур за счет нарушения кровоснабжения мозга, так и средовым фактором, к которому относится дефицитарная социальная ситуация развития.

Тем не менее, при активной позиции психолога во взаимодействие с ребенком, уровень вовлеченности ребенка в общение и предметную деятельность был достаточно высоким, что делает такое взаимодействие с ребенком зоной ближайшего развития.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Смирнова Е.О. Диагностика психического развития детей от рождения до 3 лет: Методическое пособие для практических психологов / — Е.О.Смирнова, Л. Н. Галигузова, Т.В.Ермолова, С.Ю.Мещерякова. 2-е изд. испр. и доп. СПб.: «Детство-пресс», 2005.- 144 с.
 2. Eskedal L, Hagemo P, Eskild A, Seiler K S. A population-based study of extra cardiac anomalies in children with congenital cardiac malformations//Cardiology in yourth. 2005;14:600-7.
 3. Gesell, A., Armatruda, C. (1947) Developmental diagnosis. N-Y: Hader.
 4. Bronfenbrenner, U. (1979) The ecology of human development. Cambridge: Harvard University press.
 5. Sameroff, A. (1993) Models of development and developmental risk. N-Y: Guilford press.
 6. Fox, N.A., Henderson, H.A. (2001) Continuity and discontinuity of behavioral inhibition and exuberance. Child development, 72 (1), 1-21.
 7. Bowlby, J., (1982) Attachment and loss:Vol.1.N-Y: Basic books.
 8. Fox, N.A., Nikolas, K.E., Henderson, N.A. (2005) Evidence for gene-environment interaction in predict-
- АНИ: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4(17)

ing behavioral inhibition in middle childhood. *Psychology Science*, 16 (12), 921-926.

9. Выготский Л.С. Психология развития человека. М.: Смысл; Эксмо, 2006. — 1136 с.: ил. — (Библиотека всемирной психологии). — ISBN 5-699-13728-9.

10. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность// А. Н. Леонтьев. Избранные психологические произведения. В 2 т. Т. 2, М.: Педагогика, 1983.

11. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка./Под редакцией Рузской А.Г. - М.: Издательство Институт практической психологии, Воронеж: НПО МОДЭК, 1997. - 384с

12. Davis C, Brown R, Campbell R. Psychological adaptation and adjustment of mothers of children with congenital heart disease//*Journal of Pediatric psychology*. 1998; 23:219-28.

13. Соколова, Е.Т. Николаева, В.В. Особенности личности при пограничных расстройствах и соматических заболеваниях / Е.Т. Соколова, В.В. Николаева.-М: изд-во Московского университета, 1987.-168 с.

14. Lieberman A F, Van Horn P, Psychotherapy with infants and young children// New York: The Guilford Press; 2011. pp. 100-138.

15. Шаповал И.А. Методы изучения и диагностики отклоняющегося развития: Учебное пособие. М.: ТЦ Сфера, 2005. — 320 с.

УДК 159.99

**УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ И ЕЕ СПЕЦИФИКА
В КОНТЕКСТЕ ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВУЗА К ПРОЕКТИРОВАНИЮ
СВОЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО БУДУЩЕГО**

© 2016

Кочнева Елена Михайловна, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной и организационной психологии

Жарова Дарья Викторовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной и организационной психологии

*Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина
(603950, Россия, Нижний Новгород, улица Ульянова, 1, e-mail: zharodar@yandex.ru)*

Костылева Елена Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры гуманитарных дисциплин
Нижегородский государственный институт экономики и управления

(603062, Россия, Нижний Новгород, улица Горная, 24, e-mail: eakostyleva@rambler.ru)

Аннотация. В статье описаны подходы к изучению учебной деятельности (ассоциативная теория, проблемное обучение, теория поэтапного формирования умственных действий, теория развивающего обучения, теория проектного обучения, теория контекстного обучения и т.д.); представлены результаты теоретического анализа исследований учебной и учебно-профессиональной деятельности в работах отечественных авторов, которыми изучены: диалектики высшей школы, теории и технологии обучения в высшей школе; проблемы функционирования студентов в вузе; проблемы мотивации студентов; саморегуляция учебной деятельности студентов; факторы успешности учебной деятельности студентов; профессионализация и профессиональное становление обучающихся. Обозначены известные направления исследований учебно-профессиональной деятельности студентов (формирование компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности и готовности к ее выполнению; мотивации и мотивов учебно-профессиональной деятельности; содержание, динамика активности субъекта учебно-профессиональной деятельности и отношение к учебно-профессиональной деятельности и т.д.). Раскрыта специфика учебно-профессиональной деятельности на этапе вузовского обучения; обозначены условия, средства, методы и правила необходимые для полифункционального развития профессионально-личностной сферы обучающихся. Выделена роль психодидактики, как полидисциплинарной области научного знания, интегрирующей психологические, дидактические, методические знания, используемые в учебно-профессиональной деятельности. Обозначены цели, задачи учебно-профессиональной деятельности и условия их достижения в контексте подготовки обучающихся к проектированию своего профессионального будущего.

Ключевые слова: учебная деятельность, учебно-профессиональная деятельность, проектирование профессионального будущего, целеполагание, мотивационная готовность к профессиональной деятельности, профессиональная ответственность и профессиональная идентичность.

**TRAINING AND PROFESSIONAL ACTIVITIES STUDENTS AND ITS SPECIFICS
STUDYING IN THE CONTEXT OF THE PREPARATION OF THE UNIVERSITY
FOR THE DESIGN YOUR PROFESSIONAL FUTURE**

© 2016

Kochneva Elena Mikhaylovna, candidate of psychological science, associate professor of the chair «Social and organizational psychology»

Zharava Darya Victorovna, candidate of psychological science, associate professor of the chair «Social and organizational psychology»

*Nizhny Novgorod State Pedagogical University. K. Minin, Nizhni Novgorod
(603950, Russia, Nizhni Novgorod, st. Ulyanova 1, e-mail: zharodar@yandex.ru)*

Kostyleva Elena Anatolyevna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair «Humanities sciences»

*Nizhny Novgorod State Engineering and Economic University Nizhny Novgorod
(603062, Russia, Nizhni Novgorod, street Gornaya 24, e-mail: eakostyleva@rambler.ru)*

Abstract. This article describes the approaches to the study of educational activity (associative theory, problem-based learning, the theory of stage formation of mental actions, the theory of developmental education, project-based learning theory, the theory of contextual learning, etc.); The results of theoretical analysis of studies of educational and professional activities in the works of authors who studied: the dialectic of high school, the theory and technology of education in higher education; problems of students functioning at the university; the problem of motivation of students; self-regulation of learning activities of students; factors of success of educational activity of students; professionalisation and professional development of teaching. Marked known areas of teaching and professional activity of students research (formation of the competences of self-organization of educational and professional activities and prepare for the you-complements, motivation and motives of educational and professional activities, content, dynamic activity of the subject of educational and professional work and attitude to training and professional activity and etc.). Specificity of educational and professional activities at the stage of high school training; designated conditions, means, methods and rules necessary for the multifunctional development of professional and personal sphere of students. Obtained psihodidaktiki role as a multidisciplinary field of scientific knowledge, integrating psychological, didactic and methodological knowledge used in teaching and professional activities. Marked goals, objectives, teaching and professional activities and conditions for their achievements in the context of the preparation of students to design their own professional future.

Keywords: training activities, educational and professional activities, the design professional future, goal setting, motivational readiness for professional work, professional responsibility and professional identity.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. В современной психологии и педагогике многократно доказано, что учебно-профессиональная деятельность, являясь связующей между учебной деятельностью студентов и их будущей профессиональной деятельностью, обеспечивает успешную профессионализацию обучающихся.

Понятие «учебная деятельность» в науке использовали с 40-х годов XX века (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн), а изучать стали с 60-х годов XX века. К настоящему времени известны следующие подходы к изучению учебной деятельности:

– ассоциативная теория обучения (Дж. Локк, Я.А. Каменский), в основе теории лежит объяснительно-ил-

люстрационный метод;

– теория проблемного обучения (Н.Г. Дайри, Т.В. Кудрявцев, И.Я. Лернер, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов, В. Оконь, С.Л. Рубинштейн), в основе теории лежит деятельностный подход, включающий несколько этапов (осознание и анализ проблемной ситуации, формулировка и решение проблемы, проверка и принятие решения);

– теория поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина), в основе теории лежит положение о том, что действие может рассматриваться как психическая деятельность;

– теория учебной деятельности (Л.С. Выготский), в основе теории лежит тезис о том, что «обучение ведет за собой развитие»;

– теория развивающего обучения (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин, Л.В. Занков), в основе теории лежит положение «учебная деятельность нацелена на овладение способами предметных и познавательных действий, обобщенных в форме теоретического знания»;

– теория проектного обучения (основоположниками данного метода считают Дж. Дьюи и У.Х. Килпатрика; в России идеи проектного метода разрабатывались группой педагогов под руководством С.Т. Шацкого, в настоящее время данный метод широко используется в педагогической практике), в основе теории лежит идея о целенаправленной самостоятельной работе учащихся;

– теория контекстного обучения (А.А. Вербицкий), в основе теории лежит практика моделирования предметного и социального содержания осваиваемой обучающимися будущей профессиональной деятельности;

– системогенетический подход к анализу деятельности (В.Н. Дружинин, А.В. Карпов, Н.В. Нижегородцева, Ю.П. Поваренков, В.Д. Шадриков и др.), в основе теории лежит идея о том, что обучение можно рассматривать как процесс, направленный на формирование психологической системы новой для учащегося деятельности, которое осуществляется на основе индивидуальных качеств субъекта путем их реорганизации, реструктурирования, исходя из мотивов, целей и условий деятельности.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты учебной деятельности. Разработкой проблемы учебной деятельности занимались многие отечественные психологи и педагоги в самых разных направлениях, в частности известны исследования:

– диалектики высшей школы (А.В. Коржуев, В.А. Попков и др.); теорий и технологий обучения в высшей школе (З.Г. Нигматова, Л.Р. Шакирова и др.); профессионального обучения в высшей школе (Ф.З. Вильданова, И.В. Завгородняя, В.И. Земцова, Н.Н. Мешкова, Е.Е. Федорова и др.);

– проблемы функционирования студентов в вузе (В.Я. Ляудис, А.К. Маркова, Ю.К. Чернов и др.);

– проблемы мотивации студентов (А.А. Вербицкий, О.В. Гаврилова, Э.Ш. Докутович, Н.А. Павлова, С.С. Котов, Ю.М. Орлов, Н.В. Сокольская и др.);

– саморегуляции учебной деятельности студентов (А.В. Зобков, Н.А. Кисилевская, Т.В. Попова, Р.Р. Сагиев и др.);

– факторы успешности учебной деятельности студентов (И.С. Клецина, Я.Е. Кузнецов, Г.П. Кудима, О.В. Решетова и др.);

– профессионализации и профессионального становления студентов (И.В. Лопаткова, Ю.П. Поваренков, А.И. Тимонин, В.А. Шишкина, Л.И. Шумская и др.) и многие другие [1].

Известны разные подходы к описанию учебного процесса и выделению типов учебной деятельности, в частности, теоретически доказано, что: а) учебная деятельность подразделяется на два типа: учебно-академическая и учебно-профессиональная (Е.Г. Изотова, Ю.П. Поваренков) [2, 3]; б) учебный процесс включает учеб-

ную деятельность академического типа (традиционная система обучения с преобладанием лекций и семинаров), квазипрофессиональную деятельность (разработка деловых, ролевых игр и другие формы игровой работы); учебно-профессиональную деятельность (научно-исследовательская деятельность, производственные практики, дипломное проектирование) (А.А. Вербицкий, М.Д. Ильязова) [4].

Формирование целей статьи (постановка задания). Процесс модернизации системы образования, в том числе и системы высшего образования, ориентирует работников вузов на поиск новых средств, методов и технологий обучения. Целеполаганием нашей работы явился теоретический анализ известных психолого-педагогических исследований, рассматривающих учебно-профессиональную деятельность как ведущий вид деятельности обучающихся, обозначения специфики учебно-профессиональной деятельности в контексте подготовки их к осознанному выстраиванию индивидуальных образовательных траекторий обучения и проектирования своей будущей профессиональной деятельности, а также, выделения условий достижения сформулированных целей и задач.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Учебно-профессиональная деятельность как одна из форм учебной деятельности направлена на освоение профессиональных знаний, приобретение умений и навыков, развитие профессионально-значимых качеств и формирование общей профессиональной культуры. Большинство авторов рассматривают ее как ведущий вид деятельности студентов и выделяют ее интегративный характер (А.А. Вербицкий, Н.А. Канаева, Е.А. Климов, Е.В. Кряжева, Н.С. Пряжников, И.Г. Шендрин и др.).

Учебно-профессиональная деятельность как специфический вид деятельности имеет свою структуру и содержание, предметом которой является, по мнению отечественных ученых (А.А. Вербицкий, Н.А. Канаева, Е.В. Кряжева, М.А. Сафронова и др.), информация как своеобразная знаковая система. В рамках контекстного обучения А.А. Вербицкий указывал на то, что главным для обучающихся является не усвоение такого рода знаковых систем, а формирование через их посредство целостной структуры профессиональной деятельности [4].

Внимание к проблеме учебно-профессиональной деятельности возросло в период модернизации сферы образования и за последние 10-15 лет отечественные психологи и педагоги провели множество исследований, в частности было изучено:

– развитие и формирование учебно-профессиональной деятельности студентов, формирование компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности и готовности к ее выполнению (Н.Х. Валева, И.В. Гусева, Н.Н. Колпакова, С.С. Котова и др.)

– формирование мотивации учебно-профессиональной деятельности и мотивов учебно-профессиональной деятельности в процессе подготовки учителей (Ю.И. Богомолова, М.А. Петрова и др.)

– педагогическая система формирования учебно-профессиональной деятельности курсантов военного вуза и ее сопровождение, психологическое обеспечение успешности учебно-профессиональной деятельности и ее специфика (В.И. Аллилуев, А.А. Караванов, М.Н. Кисляков, А.Н. Сивак, М.В. Чемодуров и др.)

– содержание, динамика активности субъекта учебно-профессиональной деятельности и отношение к учебно-профессиональной деятельности (Л.Г. Бикчингаева, Т.И. Воронкова, И.Ю. Коробейникова, Ю.Ю. Мерзлякова и др.) [1].

Сравнительный анализ теоретических и практических исследований (А.А. Вербицкий, И.А. Зимняя, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, А.К. Маркова, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.) показал, что учебно-

профессиональная деятельность имеет ряд общих черт с деятельностью в целом, а именно:

– учебно-профессиональная деятельность предполагает наличие цели у обучающихся, т.е. успешное освоение и формирование компетенций, отработка профессиональных навыков возможны только при наличии у субъекта образа будущего результата деятельности;

– учебно-профессиональная деятельность сознательно регулируется и характеризуется активностью субъекта;

– учебно-профессиональная деятельность предполагает личностное развитие субъекта посредством осознанного, целенаправленного присвоения «социокультурного опыта в различных видах и формах общественно полезной, познавательной и практической деятельности» [5, с. 193].

Таким образом, являясь видовым понятием по отношению к базовой категории «деятельность» учебная деятельность, а, следовательно, и учебно-профессиональная деятельность, характеризуются субъектностью, активностью, предметностью, целенаправленностью и осознанностью (А.А. Вербицкий, И.А. Зимняя, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, А.К. Маркова, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.).

Современная система вузовского обучения, ориентированная на разработанные, утвержденные и внедренные в практику профессиональные стандарты по многим профессиям, требует выбора адекватных моделей обучения, развивающих и развивающихся технологий. Анализ теоретических и практических исследований показал, что условия и содержание учебно-профессиональной деятельности обучающихся, как правило, носят вероятностный характер. А это значит, что успешный результат в их осуществлении, по мнению многих ученых (Н.А. Канаева, А.В. Капцов, Л.В. Карпушина, Д.С. Костылев, Е.М. Кочнева, А.Н. Крутский, Л.И. Кутепова, С.П. Лукьянова, Н.В. Нижегородцева, В.И. Панов, А.И. Пригожин, Л.Б. Шнейдер, Т.И. Чиркова и др.), возможен при определенных условиях. Укажем некоторые из них:

– так как будущее современных людей во многом зависит от их способности к изменению и развитию, ключевым условием успешности учебной деятельности в целом является развитие у обучающихся способностей целеполагания;

– так как основу учебно-профессиональной деятельности составляют потребности в присвоении профессиональных знаний, умений и навыков, а одним из мотиваторов студентов является желание быть успешным, то важными условиями успешности учебной деятельности в целом являются определение их системы ценностной осмысленности мира и развитие у них мотивационной готовности к будущей профессиональной деятельности;

– так как целью учебно-профессиональной деятельности является профессионально-личностное развитие обучающихся, то важным условием успешности учебной деятельности в целом является развитие способности выстраивать индивидуальные образовательные траектории и профессиональные перспективы;

– так как результатом учебно-профессиональной деятельности (по А.А. Вербицкому) выступают деятельностные способности личности и система отношений, то важным условием успешности учебной деятельности в целом является развитие у обучающихся сознательной саморегуляции, самостоятельности, самоорганизованности и т.д.;

– так как учебно-профессиональная деятельность характеризуется особым способом организации и осуществления учебного процесса, то важным условием успешности ее протекания является использование в учебном процессе инновационных технологий обучения [6-30].

В контексте подготовки обучающихся вуза к проектированию своего профессионального будущего специфика учебно-профессиональной деятельности студентов определяется в их активности, которая, по мнению А.Г.

Асмолова, позволяет раскрыть зависимость познания мира человеком от различного рода ценностей, целей, установок, потребностей, эмоций и прошлого опыта [31].

Таким образом, раскрытие специфики учебно-профессиональной деятельности на этапе вузовского обучения позволяет обозначить условия, средства, методы и правила необходимые для полифункционального развития профессионально-личностной сферы обучающихся, а также способствует развитию рефлексивных способностей и осознанному выстраиванию индивидуальных образовательных траекторий обучения в зависимости от поставленных целей [9].

В этой связи возрастает роль психодидактики, как полидисциплинарной области научного знания, интегрирующей психологические, дидактические, методические знания, используемые в реальной практике развивающего образования, с целью личностно-ценностной направленности образовательного процесса (Е.М. Кочнева, А.Н. Крутский, В.И. Панов и др.) [10, 13, 32].

Психодидактический подход к анализу образовательных технологий и образовательной среды, по мнению В.И. Панова, должен начинаться с вопросов:

– «Кого обучать?» – определение индивидуально-типологической специфики контингента обучающихся и степени его разнородности;

– «Зачем обучать?» – социальные, психологические и дидактические цели и задачи обучения как психолого-педагогические средства развития обучающихся;

– «Чему обучать?» – содержание обучения;

– «Как обучать?» – формы и методы обучения;

– «Где обучать?» – характеристика образовательной среды;

– «Кому обучать?» – роль преподавателей в обучении [13].

Охарактеризуем каждую позицию подробнее.

Современный этап общественного развития характеризуется динамичностью, интенсивностью, насыщенностью социальных, демографических, политических и других процессов, кроме того современное общество подвержено влиянию процессов глобализации [33-36], информатизации [37, 36], технологизации и т.д. и все изменения в настоящее время происходят в очень короткие сроки. Поэтому будущее современных людей во многом зависит от их способности к изменению и развитию, в том числе и в ситуации неопределенности (Е.М. Кочнева, Е.П. Лукьянова, Ю.П. Поваренков, Л.Б. Шнейдер, Т.И. Чиркова и др.) [3, 12, 14, 16, 32, 39].

Сегодня, когда в российских вузах обострились проблемы качества подготовки студентов; когда изменилась учебная мотивация студентов (стали в большей степени цениться «корочки», а не знания); когда в силу ориентации на «массовое» высшее образование, произошло снижение требований к качеству присвоенного студентами учебного материала и т.д., инновационные процессы в системе образования необходимо начинать с анализа индивидуально-типологической специфики контингента поступивших в вуз абитуриентов.

Определение индивидуально-типологической специфики контингента обучающихся необходимо начинать с определения особенностей их аксиосферы – системы ценностной осмысленности мира. Так как система ценностей – динамическое образование, которое изменяется в течение жизни человека и, следовательно, требует психологической диагностики на любых этапах развития личности, в частности на этапе профессионального самоопределения и получения высшего профессионального образования.

У каждого человека со здоровой психикой происходит смена личных ценностей с возрастом, по мере расширения кругозора и образования, смены среды обитания (А.В. Капцов, Л.В. Карпушина, А.И. Пригожин и др.) [7, 14].

А.И. Пригожин выделил ценности: а) *органичные*,

прочно связанные с природой личности, менять которые невозможно; б) *обретенные*, усвоенные под воздействием воспитания, сложившихся обстоятельств, которые могут пересматриваться и заменяться другими; в) *избранные*, определившиеся в сознательном сравнении с другими ценностями [14].

К третьему курсу обучения в вузе, по нашим данным, только половина студентов ценностно самоопределились в сфере образования и профессиональной сфере, у большинства респондентов преобладает прагматическая направленность в профессиональной сфере и только 10-12% абитуриентов *осознают* «зачем и почему» они поступают в вуз, и только единицы из них *видят* результат своего пребывания в вузе, и за последние пять лет мотивировки поступления в вуз практически не изменились: «получить диплом» (64%), «получить отсрочку от армии» (87% юношей), «погулять еще можно» (24%) и «получить образование» (только 12 %) [8].

Так как современному обществу нужен человек, который способен быстро в зависимости от ситуации изменить основу своей профессиональной деятельности и выстраивать профессиональные перспективы и при этом наличие диплома о высшем образовании не гарантирует выпускнику вуза работу, на которую он рассчитывает, необходимым условием успешной социализации выступает экспликация профессионального развития в перспективе содержания будущей профессиональной деятельности, развития профессионально-важных качеств и установления профессиональных контактов.

В этой связи, с психологической точки зрения в рамках подготовки студентов-психологов к проектированию будущей профессиональной деятельности следует обращать внимание на достижение следующих целей [8].

1. *Осознание* ценностно-смыслового отношения в сфере образования и профессиональной жизни.

Для ее реализации необходимо создать условия для того, чтобы обучающиеся: а) осознали личностные ценности; б) определили значимости ценности образования и профессиональной жизни в общей системе ценностей личности; в) определили эмоционально-значимые личностные ценности (положительные/отрицательные); г) определили противоречивость личностных ценностей.

2. *Формирование* навыков эффективного целеполагания.

Цель – это выбранный и запланированный результат деятельности. Цель, по мнению А.И. Пригожина, имеет субъективно-объективную природу. То есть для появления цели необходимы объективные условия и выбор субъекта. «Но появление некоторых целей может опережать нынешнее состояние, ускорять изменение его, создавать желаемые условия» [14, С. 10].

Цель «Формирование навыков эффективного целеполагания» конкретизируется в следующие задачи:

– приобретение навыков формулирования (оформление в знаковой форме) осознанных целей в отношении: а) ожидаемых результатов учебно-профессиональной деятельности в соответствии с обозначенными временными континуумами; б) восполнения необходимых ресурсов для достижения целей обозримого профессионального будущего.

– приобретение навыков формулирования осознанных целей в отношении: а) развития профессиональных компетенций в соответствии с ФГОС ВПО; б) развития профессионально-важных качеств в соответствии с ФГОС ВПО; в) налаживания связей с представителями профессионального сообщества.

3. *Развитие* мотивационной готовности к профессиональной деятельности и профессиональной идентичности.

Целенаправленный процесс развития мотивационной готовности студентов к профессиональной деятельности осуществлялся нами посредством решения следующих задач:

– осознание студентами мотивов своего профессионального выбора, корректировка представлений о профессии «психолог», расширение предметной области практической психологии в сознании студентов в процессе учебной деятельности (учебно-академической, учебно-профессиональной, квазипрофессиональной);

– осознание границ имеющегося профессионального опыта и путей его расширения посредством актуализации самоанализа, развития навыков рефлексии своего «Я», в том числе и профессионального;

– осознание перспектив профессионального роста в системе: «Я – психолог, Я – профессионал, Я – член сообщества профессионалов».

Психологический аспект формирования у студентов профессиональной идентичности на этапе вузовского обучения подразумевает создание таких условий, которые бы способствовали: а) самопознанию студентов и осознанному развитию у себя профессионально важных качеств; б) освоению профессиональных компетенций и развитию навыкового репертуара для решения учебно-профессиональных задач; в) расширению контактов с представителями профессионального сообщества.

4. *Формирование* профессиональной ответственности.

В связи с тем, что *пространство ответственности психолога*, которое впервые в отечественной психологии было описано А.Н. Поддьяковым [40], мы рассматривали исходя из двух составляющих: когнитивной (знаю) и морально-нравственной (поступаю), были выделены следующие задачи для достижения обозначенной цели:

– осуществление самодиагностических процедур, позволяющих ответить на вопросы: «что Я знаю», «насколько хорошо Я это знаю», «что Я еще должен узнать», в контексте тезиса о том, что «*способность учиться быстрее своих конкурентов является единственным надежным источником превосходства над ними*» (De Geus А.Р.);

– ознакомление студентов с нормативно-правовыми основа профессиональной деятельности практического психолога;

– развитие навыков проектирования профессиональных действий через призму осознания рисков в профессиональной деятельности психолога, анализа причин их возникновения и поиска путей их предотвращения.

Важность данной цели и перечисленных задач опосредована данными, которые были получены нами при изучении ценностей личности по методике Ш. Шварца на уровне нормативных идеалов и на уровне индивидуальных приоритетов.

Анализ результатов по методике Ш. Шварца показал, что на уровне нормативных идеалов, который отражает представления человека о том, как нужно поступать, определяя тем самым его жизненные принципы поведения, на первых трех позициях, оказались ценности: самостоятельность, доброта и достижения. Позиции от 1 до 3 рассматриваются как показатели их высокой значимости. Позиции от 8 до 10 свидетельствуют о низкой значимости для испытуемых исследуемой группы ценностей, и на этих позициях оказались ценности: конформность, власть и традиции.

На уровне индивидуальных приоритетов, который отображает наиболее часто проявляющиеся в социальном поведении личности, на первые позиции вышли ценности: традиции, власть и конформность, а среди наименее значимых оказались: гедонизм, доброта и самостоятельность. Анализ характера отношений между ценностями в пределах заданной системы показал, что существуют статистически значимые связи между типами ценностей ($p \leq 0,01$). Так, например, ценность «самостоятельность», определяющая цель в самостоятельности мышления и выборе способа действия, в творчестве и исследовательской активности, выделенная как наиболее значимая на уровне нормативных идеалов, оказывается наименее значимой на уровне индивидуальных

приоритетов. Ценность «традиции» на уровне нормативных идеалов определяется респондентами наименее значимой (10 позиция), а на уровне индивидуальных приоритетов обозначается как наиболее значимая (1 позиция) и т.д. [9]

В научной литературе доказано, что ценности личности определяют ее жизненные приоритеты [7, 14]. В этой связи мы считаем, что студенты на этапе обучения в вузе испытывают трудности в проектировании профессионального будущего, в том числе и из-за противоречивости ценностно-смысловой сферы. Трудно сделать выбор между тем «как надо» поступать и тем «как поступают» современные молодые люди. Кроме того, внесение аксиологической (греч. *axiōs* – «ценность») составляющей в процесс обучения современного специалиста позволяет наиболее эффективным способом устранить неопределенности в профессиональной подготовке студентов [8].

Условия достижения целей и решения обозначенных задач.

Достижение и решение представленных целей и задач возможно при определенных условиях.

В контексте современного состояния системы высшего профессионального образования (внедрение новых стандартов ВПО; переход на уровневую систему обучения; возрастание личной ответственности обучающихся за содержание и качество профессиональной подготовки) положение о том, что адекватная обратная связь (принцип объективации, осознания) и рефлексия выступают в качестве универсальных средств присвоения нового опыта, в том числе и профессионального, представляется нам особенно важным.

Кроме того, оно позволяет выделить основополагающую роль *проектирования* студентами на этапе вузовского обучения своей будущей профессиональной деятельности. Организация (наполнение содержанием и смыслом) процесса обучения в вузе и *замысел* (проектирование) будущего (как, где, в каком направлении и объеме, зачем и т.д.), т.е. собственной практической деятельности, позволяет субъекту:

- *во-первых*, получить неотчужденные знания и пользоваться ими в реальной жизни;
- *во-вторых*, преодолеть разрыв между теоретическими знаниями и практическими умениями;
- *в-третьих*, осознать дефицит необходимых ресурсов (информационных, навыковых и т.д.) и спланировать пути их восполнения;
- *в-четвертых*, замыслить (спроектировать) возможный результат на осознаваемую временную перспективу.

А это, открывая смысл в его собственной учебно-профессиональной деятельности, позволяет ему реализовать свою зону ближайшего развития.

Анализируя в концепции Л.С. Выготского, выделенные им различия личностного поведения (поступка) и неличностного, Г.Г. Кравцов и Е.Е. Кравцова делают акцент на важности *собственной активности* субъекта в личностно ориентированном обучении и необходимости у обучающегося внутреннего мотива учения. Для создания внутреннего мотива обучения авторы предлагают вспомнить концепцию Л.С. Выготского в той ее части, где он выделил *реактивное* и *спонтанное* обучение. Реактивное обучение – это обучение, когда человек учится по чужой программе, спонтанное – это обучение, когда субъектом обучения является сам обучающийся. При этом знания, полученные в процессе спонтанного обучения, быстро усваиваются и не требуют специального повторения и закрепления. Однако спонтанное обучение требует особой, преимущественно индивидуальной формы осуществления. Реактивное обучение может быть использовано в любой ситуации, если оно было по-настоящему усвоено, а не запомнилось обучающимся для того, чтобы сдать экзамен или выполнить контрольную работу. Однако, как показывает практика, именно реактивное обучение часто имеет своим результатом

отчужденные от субъекта знания, которые не только не используются им в реальной жизни, но часто вообще забываются после выполнения того или иного задания [41, с. 9-10].

Л.С. Выготский, рассматривая реактивное и спонтанное обучение, ориентировался на исследования, в которых респондентами выступали дети разного возраста. Именно поэтому им делался акцент на том, что способность учиться реактивным путем является показателем уровня психического развития, т.е. реактивное обучение требует соответствующего уровня психического развития [42].

Так как студенческий возраст – это возраст, приближающий молодых людей к зрелости (Е.И. Исаев, Л.Ф. Обухова, В.И. Слободчиков и др.), мы, вслед за рядом авторов (Г.Г. Кравцов, Е.Е. Кравцова, Б.Д. Эльконин, Д.Б. Эльконин и др.), считаем, что на результат обучения во многом оказывает влияние *личностная активность* обучающегося. В этой связи, рассуждая об обучении взрослых людей, наряду с реактивным и спонтанным обучением следует обозначить *проактивное обучение*.

Проактивное обучение понимается нами как целенаправленное и осмысленное присвоение теоретического и практического знания для выполнения определенной деятельности в специально созданных условиях. Под специально созданными условиями мы понимаем условия максимально приближенные к реальности: а) практико-ориентированные занятия, проводимые специалистом; б) моделирование и решение учебно-профессиональных задач в рамках учебной группы; в) моделирование и решение учебно-профессиональных задач в процессе прохождения педагогической и производственной практики; г) работа под руководством специалиста.

Мы считаем, что проектирование учебно-профессиональной деятельности, будущей профессиональной деятельности и проактивное обучение онтологически взаимосвязаны. Имея одинаковое начало (приставка «про» (с лат. «рго») – со значением «вперед»), оба понятия нацелены на будущее.

Проактивное обучение предполагает осуществление рефлексивных практик. А.И. Пригожин предлагает рассматривать три вида рефлексии в соответствии с временной перспективой (прошлым, настоящим и будущим): пострефлексию, текущую рефлексию и прорефлексию [14, с. 65].

Прорефлексия, ориентированная на самоанализ из будущего, позволяет критически посмотреть на себя из будущего, реализуется посредством вопросов, например: «В каком случае (наименование будущего события) вы будете считать его (событие) успешным?», «По поводу чего из того что вы не делаете сейчас вы будете сожалеть в будущем?»

Построенное таким образом обучение, в котором преподаватель создает условия для трансформации реактивной и спонтанной форм обучения в проактивную, позволяет осуществлять профессионально-личностное развитие студентов; формирует особое профессиональное сознание.

Проактивное обучение и прорефлексия в контексте развития мотивационной готовности к профессиональной деятельности, профессиональной идентичности и профессиональной ответственности позволяют обучающимся провести оценку того, что они знают, насколько хорошо они это знают, что они еще должны узнать и как они будут в дальнейшем использовать свои знания.

Важной задачей университетского образования кроме передачи знаний и умений является формирование личности профессионала, содействие развитию мотивационной готовности к профессиональной деятельности, профессиональной идентичности и профессиональной ответственности (Г.Г. Кравцов, Е.Е. Кравцова, Л.Б. Шнейдер и др.). В связи с этим перед преподавателями вузов встает вопрос, как создать оптимальные условия, которые бы способствовали становлению образа про-

фессионального Я.

К таким условиям мы относим:

а) специально организованную среду, в рамках которой студенты активно и целенаправленно познают себя; осваивают содержание профессии посредством решения учебно-профессиональных задач разного уровня сложности; знакомятся с профессиональным сообществом посредством участия в научно-практических конференциях, прохождения практик и т.д.;

б) ориентацию студентов на проактивное обучение и осуществление прорефлексии;

в) целеполагание посредством пошагового действия механизмов целеобразования;

г) развитие мотивационной готовности к профессии и профессиональной идентичности.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Психодидактическая составляющая в содержании подготовки студентов-психологов к проектированию своей будущей профессиональной деятельности позволила обозначить условия, средства, методы и правила необходимые для полифункционального развития профессионально-личностной сферы обучающихся, а также способствовала: а) развитию рефлексивного и ответственного поведения обучающихся в процессе присвоения профессиональных знаний и опыта, освоения профессиональных компетенций; б) осознанному проектированию своей профессионально-личностной активности в системе «Я – психолог, Я – профессионал, Я – член профессионального сообщества».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Электронная библиотека диссертационных работ по психологии. URL: <http://www.lib.ua-ru.net/dissert/gu.html> (дата обращения 24.10.2016)

2. Изотова Е.Г. Психологическая структура учебной деятельности студентов 1-5 курсов высших учебных заведений: Автореф. дисс. ... к.психол.н. Ярославль. 2009. 23 с.

3. Поваренков Ю. П. Системогенетическая концепция профессионального становления человека // *Идея системности в современной психологии: Коллективная монография / Под ред. В. А. Барабанщикова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. С. 360-384*

4. Вербицкий А.А., Ильязова М.Д. Инварианты профессионализма: проблемы формирования: Монография. М.: Логос, 2011. с. 288.

5. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // *Высшее образование сегодня. 2003. №5. с. 34-42.*

6. Канаева Н.А. Мотивация учебно-профессиональной деятельности и ее влияние на становление будущих специалистов // *Молодой ученый. 2010. №4. 271-273.*

7. Карпушина Л.В., Капцов А.В. Психология ценностей российской молодежи. Самара: «Изд-во СНЦ РАН», 2009. 252 с.

8. Кочнева Е.М. Концептуальные основы подготовки студентов к проектированию будущей профессиональной деятельности: Монография. Н.Новгород. НГПУ им. К. Минина, 2012. 186 с.

9. Кочнева Е.М., Орлова К.Е. Осознанное построение студентами своих профессиональных перспектив на этапе вузовского обучения // «Вестник ТГПУ». 2014. № 5(146). с. 99-104

10. Крутский А.Н. Психодидактика в содержании профессиональной подготовки будущего учителя: дис. ... д.п.н.: 13.00.08. Барнаул. 2000. 372 с

11. Кондаурова И.К. Перспективы организации профессиональной подготовки будущих учителей // *Азимут научных исследований: экономика и управление. 2015. № 3 (12). С. 25-27.*

12. Лукьянова С.П., Пахомова Е.В. Ценностно-смысловые ориентации студентов-психологов на завершающем этапе обучения в контексте профессионального становления // *Вестник ЮургУ. Серия Психология. АНИ: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4(17)*

2010. №9. с. 47-51.

13. Панов В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. СПб.: Питер, 2007. 352 с.

14. Пригожин А.И. Ценности и цели. Новые методы работы с будущим. М.: Издательство «Дело» АНХ, 2010. 432 с.

15. Гирка И.В. Формирования профессиональной компетентности у будущих учителей информатики в процессе профессиональной подготовки // *Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 2 (11). С. 42-45.*

16. Чиркова Т.И., Кочнева Е.М. Фактор неопределенности в высшем образовании: контуры проблемы // *Известия РАО. 2011. № 2. с. 114-125.*

17. Чиркова Т. И., Кочнева Е.М., Мялкина С.П. Профессиональные риски в структуре профессиональной деятельности психолога: контекст вузовской подготовки // *Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2014. № 6 (июнь). С. 171–175. URL: <http://e-koncept.ru/2014/14171.htm>. (дата обращения 24.10.2016)*

18. Барановская Л.В. Проектирование профессионально-педагогических условий внедрения личностно ориентированного подхода в профессиональной подготовке будущих офицеров управления тактического уровня // *Карельский научный журнал. 2013. № 1. С. 5-8.*

19. Питерская С.Э. Особенности профессиональной подготовки студентов-билингвов // *Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 3 (12). С. 61-64.*

20. Коростелева Л.А. Особенности профессиональной подготовки экспертов-экономистов в контексте использования экономических и правовых знаний // *Азимут научных исследований: экономика и управление. 2013. № 1. С. 11-14.*

21. Чиркова Т.И., Кочнева Е.М. Свобода выбора и профессиональная ответственность в структуре проекторочной деятельности будущих психологов // *Вестник Мининского университета. 2014. № 4(8) с. 24. – URL: <http://vestnik.mininuniver.ru> (дата обращения 24.10.2016)*

22. Кривоногов С.В., Петров В.А. Применение информационных технологий в обучении как средство повышения качества образования // *Карельский научный журнал. 2015. № 3 (12). С. 15-19.*

23. Шнейдер Л.Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики. М.: МПСИ, 2007. 128 с.

24. Богданова А.В., Глазова В.Ф. Реализация проектной технологии в обучении студентов гуманитарных направлений подготовки с использованием современных технологий // *Карельский научный журнал. 2015. № 1 (10). С. 34-36.*

25. Нижегородцева Н.В., Карпова Е.В., Ансимова Н.П. Проблемы системогенеза учебной деятельности: Монография / под ред. члена-корреспондента РАО, д. психол.н., профессора А.В. Карпова. Ярославль: изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2009. 420 с.

26. Власенко С.В., Чемоданова Г.И. Использование инновационных форм организации обучения в современном процессе системы повышения квалификации педагогов // *Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 2 (11). С. 37-41.*

27. Ярыгина Н.А. Применение инновационных технологий обучения экономических дисциплин в вузе // *Азимут научных исследований: экономика и управление. 2012. № 1. С. 82-84.*

28. Бобышев Е.Н. О механизмах реализации стратегии развития информационного общества // *Азимут научных исследований: экономика и управление. 2015. № 1 (10). С. 21-23.*

29. Кучай А.В. Интеграция мультимедийных технологий в процесс обучения // *Карельский научный журнал. 2013. № 4. С. 22-24.*

30. Митин А.Н. Компетентностный подход в обучении информационным технологиям с использованием электронных образовательных ресурсов // *Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4. С. 93-96.*

31. Асмолов А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 416 с.
32. Кочнева Е.М. Психодидактика в содержании подготовки студентов к проектированию будущей профессиональной деятельности // «European Social Science Journal». 2014. №4 (43). Том 2. с. 59-63
33. Богданова А.В., Коновалова Е.Ю. Управление качеством образования в контексте основных противоречий глобализации // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2012. № 1. С. 13-16.
34. Гусевская Н.Ю. Перспективы интернационализации высшего образования: опыт университетов стран Азии, Европы, Северной Америки // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 3 (12). С. 38-41.
35. Власов В.И. Эволюция взглядов на глобальные трансформации (исторический аспект) // Карельский научный журнал. 2014. № 1. С. 80-83.
36. Назаров М.Х. Интернационализация высшего образования: понятие, стратегии // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 1. № 1 (23). С. 18-22.
37. Шамин Е.А., Генералов И.Г., Завиваев Н.С., Черемухин А.Д. Сущность информатизации, ее цели, субъекты и объекты // Вестник НГИЭИ. 2015. № 11 (54). С. 99-107.
38. Коваль Н.Н. Современные информационно-коммуникационные технологии в аналитической управленческой деятельности: проблемы и перспективы // Карельский научный журнал. 2015. № 1 (10). С. 39-44.
39. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессиональной идентичности // Сибирский психологический журнал. 2006. №24. с. 53-58.
40. Поддъяков А.Н. Зоны развития, зоны противодействия и пространство ответственности // Культурно-историческая психология. 2006. №2. с. 68-81.
41. Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е. Новые принципы в подготовке психологов в вузе // Психология в вузе: научно-методический журнал. 2010. №5. с. 5-28
42. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций: Из неопубликованных трудов. М.: АПН, 1960. 500с.

УДК 159.9.07

**ВЛИЯНИЕ ВРЕМЕННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЛИЧНОСТИ НА СТРАТЕГИИ
АДАПТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ В СЛОЖНЫХ ЖИЗНЕННЫХ СИТУАЦИЯХ**

© 2016

Кузьмина Ольга Викторовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры прикладной социологии
Уральский государственный экономический университет
(620144, Россия, Екатеринбург, улица 8-е Марта, 62, e-mail: kuzminaov@yandex.ru)

Аннотация. В современных условиях неопределенности и дефицита времени от специалистов требуется умение рационально организовать свое личное и профессиональное время. От этого во многом зависит успешность адаптации человека к разным условиям жизни и деятельности. В статье проведен анализ основных исследований проблемы компетентности во времени в психологии. Представлена структурно-функциональная модель временной компетентности, которая раскрывается как структурированная динамическая система функциональных компонентов, необходимых для оптимальной организации временного пространства личности. В рамках проведенного эмпирического исследования доказана гипотеза о влиянии компонентов временной компетентности на выбор адаптационных стратегий поведения. Было установлено, что мотивационный компонент временной компетентности, проявляющийся в стремлении работать своевременно, в желании упорядочить во времени свою деятельность, обуславливает выбор адаптационных стратегий, направленных на стремление подчинить ситуацию к своим потребностям или изменить свои интересы и мотивы. Ценностно-смысловой компонент компетентности во времени способствует выбору стратегий поведения в сложных ситуациях, проявляющихся в уходе из ситуации и вхождению в новую менее фрустрирующую, исключает выбор стратегии, направленной на противопоставление себя ситуации. Показатели рефлексивного и познавательного компонента обуславливают выбор в основном активных стратегий адаптации. Операционально-технологический компонент временной компетентности влияет на выбор не только активных, но и пассивных стратегий поведения. Например: выбор стратегии пассивного подчинения условиям ситуации в нашем исследовании обуславливает дефицит времени. Выбор стратегии ухода из трудной ситуации и погружения в анализ своего состояния определяют умения приспособиться к временным параметрам работы и жизни другого человека. Результаты проведенного исследования могут быть полезны руководителям, специалистам, работающим с персоналом, для выстраивания конструктивного взаимодействия, программ мотивации и обучения.

Ключевые слова: психология времени, временная компетентность личности, структурно-функциональная модель временной компетентности личности, социально-психологическая адаптация, адаптационные стратегии поведения, дисперсионный анализ.

**THE INFLUENCE OF A TEMPORAL COMPETENCE OF A PERSON ON STRATEGIES
OF AN ADAPTIVE BEHAVIOR IN DIFFICULT LIFE SITUATIONS**

© 2016

Kuzmina Olga Victorovna, candidate of psychology sciences, associate professor
of the Applied Sociology Department
Ural State Economic University
(620144, Russia, Ekaterinburg, ul. 8 Marta, 62, e-mail: kuzminaov@yandex.ru)

Abstract. A skill of efficient organization of one's personal and professional time is required from specialists in the current context of uncertainty and lack of time. It largely influences the success of human adaptation to different conditions of life and activity. The article analyzes the main researches of problems of competence with time in psychology. The article presents a structural and functional model of temporal competence. The model is revealed as a structured dynamic system of functional components required for acceptable organization of an individual's temporary space. The hypothesis of the influence of temporal competence on the choice of the adaptation strategies of behavior is proved within the empirical research. The motivational component of a temporal competence is manifested in the desire to work in a timely manner, in the desire to streamline its activity in time. This component was found to cause a variety of adaptation strategies that subdue the situation to its needs or change its interests and motivations. The valuable and semantic component of competence with time facilitates the choice of behavior strategies in difficult situations of leaving the situation and entering into a new less frustrating situation. The component excludes the choice of a strategy aimed at one's opposition to situation. The indicators of reflexive and cognitive component cause the choice of mainly active adaptation strategies. The operational and technological components of temporal competence influence the choice of not only active but also passive strategies of behavior. For example, in our study the choice of strategy of passive submission to the terms of the situation leads to lack of time. The choice of a strategy of leaving the difficult situations and diving into the analysis of one's condition determines the ability to adapt to a temporary work and life of another person. The results of this study can be useful to directors, specialists who work with staff, for making constructive cooperation, motivation and training programs.

Keywords: psychology of time, temporal competence of a person, structural and functional model of temporal competence of a person, social and psychological adaptation, adaptive strategies of behavior, variance analysis.

Современному обществу в период интенсивных социально-экономических изменений требуются люди, обладающие мобильностью, социальной зрелостью, умеющие успешно действовать и адаптироваться в условиях неопределенности. Исследование проблем социально-психологической адаптации личности к различным жизненным ситуациям достаточно актуально на современном этапе развития психологической науки. Ведь гармоничная адаптация позволяет успешно действовать, самореализоваться, жить в соответствии с собственными потребностями, мотивами и интересами, быть активным и не уходить от проблемных ситуаций для реализации своих стремлений, а в значительной мере самостоятельно их реализовывать, беря на себя ответственность.

Ключевым моментом, согласно исследованиям Б.Д. Парыгина, Е.В. Таранова, в современном понимании

содержания понятия «социальная адаптация» является процесс активного освоения человеком окружающей действительности, в котором он выступает в качестве объекта и субъекта адаптации, а социальная реальность является одновременно и адаптирующей и адаптируемой действительностью [1]. В зависимости от структуры потребности и степени активного воздействия на среду Г.В. Безюлева определила активные и пассивные виды адаптационного поведения. По ее мнению, «Адаптация представляет собой процесс выработки оптимальных режимов целенаправленного функционирования личности...» [2, с.16]. При активном поведении источник адаптивных изменений находится в самом индивиде. Активность проявляется в произвольных действиях, направленных на изменение ситуации. Пассивность характеризуется отсутствием самостоятельности действий

[3]. Проблемы, связанные с процессом социальной адаптации, поднимаются и анализируются разными науками. В психологии на сегодняшний день проведен ряд исследований, которые выявляют влияние на процесс адаптации личностных особенностей таких как самосознание (Кржечковский А.Ю., Чудновский В.Э.), направленность (А.Г. Ковалев, Г.М. Миньковский, Г.М. Потанин, А.М. Яковлев), система потребностей (Д.И. Фельдштейн) и ценностей (Ю.А. Васильева, А.И. Долгова), акцентуации характера (В.В. Ковалев, В.Г. Козюля, А.Е. Личко, А.А. Реан, В.В. Юстицкий). Выявляются факторы, обуславливающие успешность профессиональной адаптации (А.Е. Егоршин, А.Я. Кибанов, Е.Б. Моргунов, О.С. Орлова, Е.В. Стенцова). Среди них многие авторы выделяют профессиональную компетентность, которую рассматривают через систему владения знаниями, умениями и навыками [4-11]. Временная компетентность как составляющая данной компетентности остается неизученной. Хотя время связывает между собой разные жизненные основы личности. Компетентность во времени позволяет человеку приспособиться к заданным условиям и установить самостоятельно темп, скорость, ритм осуществления деятельности. А также соотносит психические процессы и состояния с временно-целевым центром, где последовательно или одновременно включаются механизмы памяти, мышления, восприятия, согласовываются объективные и субъективные скорости в пространстве времени [12]. Она появляется в способности регулировать свое поведение, связывая воедино физическое, психологическое и личностное время.

Сегодня в психологии имеется достаточно большое количество исследований, посвященных изучению временной компетентности личности. В рамках психологии труда временная компетентность рассматривается в структуре профессиональной компетентности как сущностная характеристика профессионального сознания (мышления) и профессиональной деятельности. Временные характеристики деятельности выступают интегральным компонентом функционирования системы деятельности. Принцип временного анализа, как отмечает П.А. Корчемный, лежит в основе любой деятельности не только как субъекта деятельности, но и как личности, когда человек удерживает в сознании предмет как текущее настоящее, осознает и продумывает варианты действий и их последствия – как будущее, воспроизводит имеющийся опыт как прошлое [13].

Анализируя временную компетентность как личностное образование, Д.М. Мельникова делает заключение о том, что это - многофакторное свойство личности, система интеллектуальных, мотивационных, ценностно-смысловых, эмоциональных, волевых и поведенческих личностных качеств. Они обуславливают развитие специфических темпоральных способностей и позволяют регулировать жизнедеятельность, осуществлять самореализацию в полном объеме, интегрировать социальные требования и собственные индивидуальные потребности [14, с.192].

В рамках социальной психологии временная компетентность исследуется в двух направлениях. В первом анализируются временные показатели в структуре общения. Временная компетентность проявляется, как отмечает А.С. Рубан, в психологических умениях овладения временными границами и лимитами организации межличностного взаимодействия, в моментальной ориентации во времени, в умении ускорить или замедлить свои действия [15]. Второе направление включает работы, посвященные анализу отношения ко времени в индивидуальном и групповом сознании. Организация времени, с точки зрения С.А. Безгодовой, проявляется в способности личности включаться в события и структуры социальной жизни, улавливать сущность и логику событий. Время личности выполняет стабилизирующую роль. Особенности социального времени осваиваются и

сопрягаются с психологическими ритмами в процессе жизнедеятельности [16].

Обобщая выше сказанное можно констатировать, что, несмотря на широкий спектр изучаемых вопросов касающихся временной компетентности, остается открытым вопрос о влиянии компетентности во времени на адаптационные особенности личности.

Компетентность во времени рассматривалась нами как интегральная характеристика личности, которая структурирует и связывает в единое временное пространство события настоящего, прошлого и будущего и позволяет выстраивать свое поведение с учетом оптимальности временных сроков, ритмов. Компетентность во времени проявляется в способности управлять собой и другими людьми во временном континууме скорости, своевременности, длительности через адекватное восприятие и рациональную организацию времени. Структуру временной компетентности можно представить в виде структурно-функциональной модели, которая раскрывает динамическую систему функциональных компонент. Совокупность компонент обеспечивает процесс функционирования и раскрывает внутреннюю организацию временной компетентности личности. Структура временной компетентности представляет собой единство ценностно-смыслового, мотивационного, познавательного, рефлексивно-оценочного и операционально-технологического компонентом [17].

Целью проведенного эмпирического исследования явилось установление влияния показателей компонентом временной компетентности на выбор стратегии адаптационного поведения в сложных жизненных ситуациях. В качестве испытуемых в исследовании принимали добровольное участие 371 человек, возрастной размах которых находится в пределах от 23 до 50 лет. Именно в эти годы люди стремятся проявить себя, занять активную жизненную позицию. Диагностика стратегий адаптивного поведения осуществлялась с помощью методики «Адаптивные стратегии поведения» Н.Н. Мельникова [3]. Для изучения компонентом временной компетентности личности были использованы психологические методики: «Семантический дифференциал времени» (Л.И. Вассерман и др. (модернизация О.В. Кузьминой)) [18], «Временная компетентность личности» (О.В. Кузьмина) [19], «Ценность времени» (О.В. Кузьмина) [17]. Для анализа влияния компонентом временной компетентности личности на применение адаптационных стратегий поведения в сложных жизненных ситуациях был использован однофакторный дисперсионный анализ ANOVA. В качестве независимой переменной выступали показатели временной компетентности личности, которые дели выборку на несколько групп по уровню выраженности данного показателя. Поскольку выборки различались по численности, была проведена проверка исходных предположений на однородность дисперсий в сравниваемых группах (критерий Ливена). Обработка и интерпретация осуществлялась только тех шкал, в которых отсутствует различие значимых средних.

Таблица 1 - Влияние показателей мотивационного компонента временной компетентности на адаптивные стратегии поведения

Показатель временной компетентности	Стратегия адаптивного поведения	Критерий Ливена	p-значимость	F	p-значимость
Сохранение порядка	Уход из среды и поиск новой	0,916	0,40	4,798	0,009
	Активное изменение среды	2,628	0,07	3,277	0,039
Потребность в выполнении работы к сроку	Активное изменение себя	0,533	0,58	3,293	0,039
	Уход из среды и поиск новой	0,777	0,461	6,046	0,003

Данные таблицы 1 свидетельствуют о том, что мотивационный компонент обуславливает проявление активных стратегий адаптационного поведения. Чем ниже у человека проявляется потребность сохранить временную последовательность событий, упорядочить свою деятельность во времени и выполнить работу к сроку, тем чаще у он использует избегающую стратегию поведения, проявляющуюся в желании уйти из данной ситуации, которая для него является фрустрирующей.

Человек проявляет свою активность в поиске более приемлемой для себя среды. Стратегия ухода из ситуации становится неприемлемой при сильном проявлении потребности в упорядочивании своих дел и своевременно предоставления результатов деятельности (отрицательные значения средних значений).

Потребность в предоставлении работы к сроку стимулирует стремление приспособить к себе среду, а также изменить отношение к данной ситуации. Причем максимальное влияние осуществляется при средней выраженности желания предоставить работу к сроку. При низких и высоких значениях показателей мотивационного компонента временной компетентности стратегия приспособления среды выражена слабее. Низкие показатели потребности своевременного выполнения работы свидетельствуют о малой заинтересованности в результате совершенной деятельности, что не требует проявления повышенной активности. Желание, во что бы то ни стало предоставить работу к определенному сроку, может повышать ситуативную тревожность, вызывать эмоциональное напряжение, что мешает приспособиться к данным условиям.

Таким образом, можно констатировать, что мотивационный компонент временной компетентности, проявляющийся в стремлении упорядочить свою жизнедеятельность во времени и выполнять работу своевременно способствует выработке стратегии поведения, направленной на активное изменение окружающей среды в соответствии со своими потребностями. Высокая и низкая мотивация к упорядочиванию жизнедеятельности и своевременности в меньшей степени влияет на выработку стратегии поведения, связанной с внутренней перестройкой личности, проявляющейся в изменении отношения к ситуации, перестройке системы потребностей и ценностей, чем средний уровень выраженности данного вида мотивации. При средних показателях мотивационного компонента человек способен адекватно оценить ситуацию, свои психологические ресурсы и успешно действовать.

В результате анализа влияния показателей ценностно-смыслового компонента временной компетентности личности на выбор стратегии адаптивного поведения можно сделать следующие заключения (Таблица 2). Чем меньше человек ценит скорость в работе, тем в большей степени он прибегает к пассивным стратегиям поведения. Он старается избегать неприятных влияний ситуации, выжидая, когда внешние условия сами изменятся в более благоприятную для него сторону. Если для человека значима своевременность, последовательность и насыщенность жизни событиями, то его поведение характеризуется активностью. Чем выше значимость для человека показателей своевременности, последовательности выполнения работы и насыщенности жизни событиями, тем выше стремление активно воздействовать на ситуацию и приспособить ее к своим потребностям. Также с возрастанием значимости предоставления работы к сроку человек пытается сознательно изменить свою систему потребностно-мотивационной сферы, отношение к ситуации, исключив фрустрирующие факторы среды. Стратегия прямого ухода индивида из ситуации и поиска наиболее гармоничной становится неприемлемой.

Чем меньшее значение для человека имеют показатели активности времени жизни, тем в большей степени проявляется стратегия поведения, направленная на уход из ситуации. Если для человека активность времени очень значима, то стратегия изменения ситуации становится неприемлемой (отрицательные значения среднего). Также можно отметить, что если личность не ценит активность, то развивается стремление самоутвердиться, отстаивать свое «Я», проявляющееся в упрямой демонстрации своей позиции.

Значимость эмоциональной окраски временных отрезков жизни обуславливает выбор активных и исклю-

чает использование пассивных стратегий поведения. При положительной эмоциональной окраске своего времени, проявляющейся в категориях радостное, светлое, яркое, спокойное, большая вероятность того, что человек в сложных жизненных ситуациях будет применять стратегии активного изменения себя. Путем отработки конструктивных форм поведения, коррекции своих ценностей, для того чтобы ситуация перестала быть фрустрирующей. Чем выше значимость для человека положительной окраски времени, тем реже он будет занимать пассивную позицию, демонстрируя свое упрямство и фанатизм, проявляющийся в исключении возможности изменить жизненную ситуацию.

Таблица 2 - Показатели влияния ценностно-мотивационного компонента временной компетентности на адаптивные стратегии поведения

Показатель временной компетентности	Стратегия адаптивного поведения	Критерий Ливена	r-значимость	F	p-значимость
Скорость	Пассивное выжидание	0,460	0,632	3,418	0,034
	Активное изменение среды	1,294	0,275	7,218	0,001
	Активное изменение себя	1,190	0,305	5,142	0,006
Срок	Уход из среды и поиск новой	0,721	0,487	3,886	0,021
	Активное изменение среды	0,153	0,858	6,664	0,001
	Уход из среды и поиск новой	0,747	0,474	4,456	0,012
Последовательность	Активное изменение среды	0,448	0,639	4,438	0,012
	Уход из среды и поиск новой	0,418	0,659	4,983	0,007
Насыщенность	Пассивная репрезентация себя	0,383	0,682	3,603	0,028
	Активное изменение себя	2,003	0,136	6,276	0,002
	Уход из среды и поиск новой	1,401	0,248	13,177	0,001
Активность	Уход от контакта со средой и погружение во внутренний мир	0,151	0,860	3,490	0,032
	Пассивная репрезентация себя	0,665	0,515	6,469	0,002
	Активное изменение себя	0,29	0,971	9,898	0,001
Величина	Уход из среды и поиск новой	1,585	0,206	7,624	0,001
	Пассивная репрезентация себя	0,247	0,781	6,147	0,002
	Активное изменение себя	0,575	0,563	7,793	0,0001
Структура	Уход из среды и поиск новой	1,040	0,354	13,477	0,0001
	Пассивная репрезентация себя	0,177	0,838	4,527	0,011
	Активное изменение себя	0,684	0,505	6,423	0,002
Ощущаемость	Уход из среды и поиск новой	0,485	0,616	4,412	0,013
	Уход из среды и поиск новой	0,615	0,542	4,872	0,01
	Уход от контакта со средой и погружение во внутренний мир	0,789	0,455	4,741	0,009
Временной синтез	Пассивное подчинение условиям среды	0,579	0,561	4,151	0,017

Если человек при анализе времени ценит длительность, широту, ритмичность, непрерывность, реальность, то это обуславливает принятие в сложных жизненных ситуациях стратегий поведения, направленных на активное изменение своих потребностей, отработку адекватных форм поведения и ухода из ситуации для поиска новой более благоприятной.

Если в процессе своей жизнедеятельности человек учитывает прошлый опыт и для него прошлое, настоящее и будущее выступают единой целостностью, то в трудных жизненных ситуациях он, вероятнее всего, не будет прибегать к пассивным стратегиям поведения, проявляющимся в погружении во внутренний мир и подчинении условиям среды. Данный вывод можно сделать на основе отрицательных значений средних показателей данных адаптивных стратегий.

Обобщая вышесказанное, можно констатировать, что показатели ценностно-смыслового компонента временной компетентности обуславливают проявление в сложных жизненных ситуациях активных стратегий, направленных на изменение своих потребностей, интереса, а также уход из ситуации и вхождение в новую менее фрустрирующую.

При анализе рефлексивного компонента компетентности во времени, проявляющегося в контроле временных показателей, были получены следующие данные (Таблица 3).

Таблица 3 - Показатели влияния рефлексивного компонента временной компетентности на адаптивные стратегии поведения

Показатель временной компетентности	Стратегия адаптивного поведения	Критерий Ливена	r-значимость	F	p-значимость
Контроль времени	Активное изменение себя	0,843	0,431	5,029	0,007
	Пассивная репрезентация себя	1,354	0,259	3,170	0,043
	Пассивное выжидание	0,361	0,697	3,692	0,026

Контроль времени стимулирует принятие пассивных стратегий поведения в сложных ситуациях. Чем сильнее у человека выражены контролирующие функции относительно использования времени, тем с большей вероятностью можно констатировать, что он будет применять пассивные стратегии, которые проявляются в

форме уступчивости, пассивного согласия с внешними требованиями или стремится самоутвердиться и отстоять свое «Я» через проявление упрямства. При слабом проявлении функции контроля времени человек будет применять стратегии активного изменения отношения к ситуации, отработки конструктивных форм поведения и коррекции своих потребностей и интересов.

Исследование познавательного компонента временной компетентности осуществлялось с помощью двух шкал «Технологичность организации времени» и «Интуитивная организация». В шкале «Технологичность организации времени» не была обнаружена однородность средних (критерий Ливеня). Данная шкала была исключена из дальнейшей обработки данных.

При интуитивной организации времени человек действует спонтанно, опираясь на внутреннее чувство времени. Такая организация времени обуславливает применение в сложных ситуациях стратегии поведения, заключающейся в активном воздействии на среду с целью изменения ее в соответствии со своими потребностями ($F = 5,029$, при $p = 0,007$).

Таблица 4 - Показатели влияния операционально-технологического компонента временной компетентности на адаптивные стратегии поведения

Показатель временной компетентности	Стратегия адаптивного поведения	Критерий Ливеня	Р-значимость	F	Р-значимость
Режим неопределенности	Уход от контакта со средой и погружение во внутренний мир	0,262	0,777	5,6	0,004
Режим оптимальной временной заданности	Уход от контакта со средой и погружение во внутренний мир	0,151	0,860	3,537	0,003
Режим дефицита времени	Пассивное подчинение условиям среды	0,488	0,614	3,952	0,02
Длительность	Активное изменение среды и поиск новой	1,349	0,261	3,155	0,04
	Уход из среды и поиск новой	0,417	0,659	5,105	0,007
Синхронизация	Активное изменение себя	2,693	0,069	5,105	0,007
	Уход из среды и поиск новой	0,919	0,40	7,820	0,001
	Уход от контакта со средой и погружение во внутренний мир	2,059	0,130	6,604	0,002
	Пассивное подчинение условиям среды	0,278	0,757	3,421	0,034

Операционально-технологический компонент обуславливает проявление как активных, так и пассивных стратегий поведения (таблица 4). Если человек стремится доводить работу до логического конца и неплохо справляется с заданием, рассчитанным на длительный срок (шкала «Длительность»), то в сложных жизненных ситуациях он, вероятнее всего, будет применять стратегию активного воздействия на различного рода внешние обстоятельства и стараться изменить их в соответствии со своими потребностями и возможностями. Умения адаптироваться к ритму и скорости работы другого человека (шкала «Синхронизация») будут в сложных жизненных ситуациях способствовать применению стратегии направленной на приспособление к ситуации или партнеру через коррекцию своих потребностей и интересов.

Такие показатели временной компетентности как умение длительно и качественно работать, навыки синхронизации во времени своих действий с другими людьми обуславливают использование в трудных жизненных ситуациях стратегий направленной на уход из фрустрирующей ситуации.

При ярко выраженных умениях синхронизировать во времени свои действия с другими не приемлемо применение в трудных ситуациях пассивных стратегий адапционного поведения. Об этом свидетельствует отрицательных значения средних показателей по шкалам «Уход контакта со средой и погружение во внутренний мир».

Проведенное исследование позволяет расширить круг психологических знаний о роли временной компетентности в жизнедеятельности личности и вскрыть закономерности влияния компонентов компетентности времени на выбор адаптивных стратегий поведения в сложных жизненных ситуациях.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Парыгин Б.Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории. — СПб.: ИГУП, 1999. — 592 с.

2. Безюлева Г.В. Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной адаптации учащихся и студентов. — М.:НОУ ВПО Московский психолого-социальный институт. 2008. — 320 с.

3. Мельникова Н.Н. Диагностика социально-психологической адаптации личности. — Челябинск: Из-во ЮУрГУ, 2004. — 57 с.

4. Лаптева М.Д. О способах и механизмах формирования компетентности социального взаимодействия // Знание. Понимание. Умения. №2. 2006. — С.154 – 158.

5. Гирка И.В. Формирования профессиональной компетентности у будущих учителей информатики в процессе профессиональной подготовки // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 2 (11). С. 42-45.

6. Одарич И.Н. Особенности моделирования организации учебного процесса по формированию профессиональной компетентности бакалавра // Карельский научный журнал. 2015. № 2 (11). С. 42-44.

7. Притуляк Л.Н. Особенности формирования профессиональной компетентности будущих воспитателей ДНЗ // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 2 (11). С. 71-74.

8. Аниськин В.Н. Социально-профессиональная и социально-технологическая компетентности педагога в современном информационно-образовательном пространстве: взаимосвязь и взаимозависимость // Самарский научный вестник. 2012. № 1 (1). С. 5-8.

9. Гаврилова М.И., Одарич И.Н. Развитие профессиональной компетентности будущего специалиста как качества личности // Карельский научный журнал. 2015. № 1 (10). С. 36-38.

10. Коваль В.А. Периодизация становления профессиональной компетентности будущих учителей-филологов (ретроспективный анализ) // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 3. С. 15-18.

11. Богданова А.В., Глазова В.Ф. Технология учебных полей как эффективный инструмент формирования профессиональной компетентности // Карельский научный журнал. 2014. № 2. С. 32-35.

12. Абульханова-Славская К. А. Психология и сознание личности (проблемы методологии, теории и исследования реальной личности: Избранные психологические труды. — М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Из-во НПО «МОДЭК», 1999. — 224 с.

13. Корчемный П.А. Психологические аспекты компетентного и квалификационного подходов в обучении [Электронный ресурс] // Вестник Московского государственного областного университета. №1. 2012, С.26 – 35// www.evestnik-mgou.ru.

14. Мельникова Д.Н. Временная компетентность личности в контексте профессионального становления будущего педагога [Электронный ресурс] // Прикладная психология и психоанализ: электрон. науч.журн. №2. 2013 URL:<http://ppip.idnk.ru>

15. Рубан А.С. Временная динамика социальных установок в процессе профессиональной адаптации учителя: дис. к. пс.н. М., 2003. - 147с.

16. Безгодова С.А. Суждения о времени как установка социального поведения: дисс. к.пс.н., С-Пб, 2003. — 200 с.

17. Кузьмина О.В. Временная компетентность личности: понятие, механизмы развития и коррекции. — Екатеринбург: А-Принт, 2015. — 144 с.

18. Вассерман Л.И., Кузнецов О.Н. и др. Семантический дифференциал времени как метод психологической диагностики личности при депрессивных расстройках. С-Пб., 2005. — 40 с.

19. Кузьмина О.В. Разработка и стандартизация методики «Временная компетентность личности» // Известия УрГУ. Серия: Проблемы образования, науки и культуры. №2 (89). 2011. — С. 189 – 196.

УДК 159.9: 316.6

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О РАЗУМНОМ РИСКЕ И СТРАТЕГИИ ПРЕОДОЛЕВАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ
КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ

© 2016

Кырлан Наталья Станиславовна, адъюнкт

*Саратовский военный Краснознаменный институт войск национальной гвардии Российской Федерации
(410023, Россия, Саратов, улица Московская, 158, e-mail: natalyakyrlan@mail.ru)*

Аннотация. Статья посвящена анализу взаимосвязей социальных представлений о разумном риске и стратегий преодолевающего поведения курсантов военных вузов. В результате проведенных исследований курсанты 1, 3 и 5 курсов были разделены на три кластера (группы) в соответствии с ориентацией на результат, общество или себя в своих представлениях о разумном риске. Отдельно для каждого из выделенных кластеров проведен анализ динамики стратегий поведения и динамики представлений о разумном риске на протяжении всего периода обучения в военном вузе.

Ключевые слова: профессиональная социализация курсантов военного вуза, представления о разумном риске, стратегии преодолевающего поведения курсантов военных вузов.

NOTIONS OF REASONABLE RISK STRATEGIES AND OVERCOMING
THE BEHAVIOR OF THE MILITARY CADETS

© 2016

Kyrlan Natalya Stanislavovna, advanced student in military academy

*Saratov Military Institute of the National Guard of the Russian Federation
(410023, Russia, Saratov, street Moskovskaya, 158, e-mail: natalyakyrlan@mail.ru)*

Abstract. This article analyzes the relationship of social representations about overcoming conduct military cadets and reasonable risk strategies. As a result of the research students 1, 3 and 5 courses were divided into three clusters (groups) in accordance with the results-based society or themselves in their perceptions of reasonable risk. Separately, for each of the clusters, the analysis of dynamics of behavior strategies and the dynamics of representations about reasonable risk throughout the entire period of training in military high school.

Keywords: professional socialization of cadets of military high school, perceptions of reasonable risk strategies overcoming conduct of military cadets.

Профессиональная социализация курсантов военного вуза связана с формированием ряда специфических установок, ролей и социальных представлений, являющихся основой профессионально-заданной деятельности и поведения. Одним из весьма важных вопросов в этом ряду является вопрос о социальных представлениях курсантов о разумном риске. Это связано с тем, что сама деятельность военного предполагает принятие риска как основы существования, как необходимости для целей защиты личности и государства. Поэтому осознание содержания деятельности курсантов военного вуза определяет отношение к будущей профессии и формирует представление о разумном риске, связанном с профессиональным ростом курсанта. С другой стороны, одним из наиболее важных эффектов военно-профессиональной социализации личности выступает усвоение моделей преодолевающего поведения. Как показано в нашем исследовании, существуют взаимосвязи социальных представлений о разумном риске и стратегий преодолевающего поведения курсантов военных вузов, наличие которых связано со спецификой военной деятельности и особенностями внешней и внутренней его регуляции (детерминации). Исследованию вопросов социально-психологической личностной детерминации преодолевающего поведения в условиях военной социализации личности посвящены работы [3-6]. В работе [6] проведен анализ модели преодолевающего поведения в контексте военной социализации личности курсанта. Осуществлен анализ динамики стратегий поведения на протяжении всего периода обучения в военном вузе. Сделан вывод об использовании стратегий преодолевающего поведения общекризисных явлений на третьем году обучения, выражающихся в снижении значимости активных и просоциальных стратегий и усилении пассивных и агрессивных.

Готовность к риску выступает профессионально важным личностным качеством, способствующим успешности профессиональной деятельности. [2]. Именно это качество определяет дальнейшую реализацию курсантами полученных в вузе знаний и навыков. Субъективное проявление риска связано с личным отношением к нему конкретного индивида, с осознанием ситуации риска и его последствий.

С целью изучения содержания представлений о «раз-

умном» риске у курсантов военного вуза, было проведено эмпирическое исследование. В нем приняли участие 286 курсантов в возрасте от 17 до 28 лет (средний возраст составляет 20 лет) и 15 офицеров, имеющих военную службу лет (средний возраст составляет 34 года).

Изучение представлений о «разумном» риске у курсантов военного вуза (в зависимости от имеющегося жизненного опыта и приобретенных навыков в процессе обучения) осуществлялось с помощью письменного опроса испытуемых.

Для полноты анализа используются данные опроса курсантов 1 и 3 курсов, а также выпускников 5 курса и офицеров, что позволит сравнить представления о разумном риске курсантов и выпускников военных вузов.

Рассмотрим полученные нами данные путем сравнения по каждому критерию:

«Оправданность». Оправданность риска связана со степенью эффективности, прогнозируемой в момент принятия решений. При этом ожидается высокая эффективность выполнения задач и есть уверенность в правильности оценки ситуации, предвидении ее развития [2]. 7,21% курсантов считают риски оправданными, к 5 курсу показатель растет до 12,31%. Данный показатель говорит о том, что в процессе обучения курсанты в большей степени понимают разумность риска как его оправданность. Иначе говоря, усиливается ценностная составляющая риска, т.к. оправданность означает наличие каких-то целей, которыми можно его «оправдать». Соответственно, эта категория выявлена и в представлениях значительного количества (10,2%) офицеров. Можно сделать вывод, что после окончания обучения в военном вузе и на протяжении всего пути становления офицера «оправданность» рискованных действий остается показателем «разумности» риска на достаточно высоком уровне.

«Обдуманность, осознанность». Риск является обдуманным, если он обоснован. При оценке обоснованности риска учитываются специфика деятельности, личностные качества рискующего, а также наличие обстоятельств, ограничивающих или расширяющих возможность принятия решения с максимальным при данных условиях «знанием дела». [2]. Значение критерия «обдуманность, обоснованность», исходя из полученных нами данных, к завершению обучения и выпуска

из военного вуза сокращается у курсантов с 24,05% до 12,82% и сохраняется на протяжении дальнейшей служебной деятельности у офицеров на том же уровне. В процессе всего периода обучения в поведении курсантов вырабатывается строгая дисциплина, основой которой является не противоречие приказам вышестоящего руководства, исполнение их беспрекословно, без промедлений и отказов. То есть некоторый «автоматизм», присущий деятельности офицеров в начале их военной карьеры, возможно, является причиной снижения осознанности рисков, осуществляемых и принимаемых во время несения службы.

«Выполнение СБЗ, защита Родины». Выполнение служебно-боевых задач (СБЗ) является неотъемлемой частью служебно-боевой деятельности военнослужащих. Сюда входит не только охрана общественного порядка и обеспечение общественной безопасности, но и другие виды деятельности войск, в том числе выполнение обязанностей в «горячих» точках. В начале обучения курсанты не совсем осознают и понимают всей серьезности и готовности к рискам в условиях выполнения СБЗ – 2,48%, к 5 курсу представления становятся более четкими и возрастают до 5,13%. В процессе дальнейшей служебной деятельности офицеров с приобретением некоторого опыта, представления о рискованности на военной службе возрастают и составляют 8,16%. Это связано с появлением четкого представления своей задачи и повышением боевой выучки военнослужащих.

Одним из критически важных показателей осознания курсантами военного ВУЗа разумного риска, стоит проанализировать показатель оценки «опасность действий», который для курсантов 1, 3 и 5 курсов в среднем составил 5,74%, а для офицеров – 12,24%, что говорит о возрастании представления последствий осуществляемой деятельности для окружающих, мирного населения и сослуживцев при проведении войсковых действий. Осознание того, на сколько опасными могут быть действия военнослужащих при выполнении тех или иных задач, приходит лишь с полученными знаниями и навыками.

Одновременно с этим показатель «опасность для жизни и здоровья», также как и «безопасность для жизни и здоровья», характеризующие степень осознания возможных негативных последствий для собственных жизни и здоровья, остаются без изменений. Безопасность военнослужащего при прохождении им военной службы - это состояние защищенности военнослужащего от опасных и вредных факторов, воздействие которых может привести к травме либо иному резкому ухудшению здоровья военнослужащего, профессиональному заболеванию. Сохранение уровня осознания опасности для жизни и здоровья у курсантов и офицеров (7,52% - 6,12%) говорит о их готовности отдать свою жизнь за других.

«Потери». Любой риск, в процессе достижения какой-либо цели, как считают многие авторы, связан с опасностью возникновения непредвиденных потерь, наступлением вреда. Курсанты 1 и 3 курсов считают, что вероятность потерь в случае рискованных действий составляет 1,99%. Данный показатель растет вместе с уровнем получаемых умений и навыков курсантов в процессе обучения и к выпуску достигает 4,62%. Прочувствовать значимость и последствия рискованного поведения получается лишь тогда, когда у окончивших военные ВУЗы офицеров с появлением более серьезных должностных обязанностей возрастает уровень ответственности, и коэффициент потерь повышается до 16,33%. По результатам исследования показателя «отсутствие потерь» мнение по предыдущему критерию подтверждается. Чем больше жизненного опыта и выслуги военных лет у военнослужащих, тем большее количество потерь им приходится ощущать в процессе прохождения военной службы.

Критерий оценки «достижение цели» показал также динамический рост представлений курсантов и офицеров. Так на первых курсах обучения курсанты демон-

стрируют уверенность в возможности достижения профессиональных целей при реализации действий, сопряженных с риском, на уровне 8,71%, курсанты 5 курса на уровне 10,77%, а офицеры – испытывают уверенность в достижении поставленных высшим руководством целей при реализации собственной склонности к разумному риску на уровне 12,24%. Рост уровня коэффициента «достижение цели» в процессе обучения и становления курсантов связан с развитием их мотивационной сферы (мотивы, потребности и цели).

«Принятие решения» представляет собой процесс сознательного выбора лучшего варианта (альтернативы) решения проблемы с учетом имеющихся у человека навыков и знаний в определенной ситуации. Опираясь на исследование результатов по данному критерию, следует сделать вывод о том, что для курсантов принятое решение является больше неосознанным и следует скорее из личных побуждений и времени на обдумывание. В среднем всего 1,60% курсантов связывают разумный риск с принятием решения на службе.

«Сложность, трудности». Данный критерий подразумевает под собой представление о риске как преодолении себя, потере и желании достичь цели. Любые трудности взаимосвязаны с возможностью потерь, наступления какого-либо вреда, в результате рискованного поведения индивида. Достижение цели при помощи риска также невозможно без трудностей и вероятности потери. Из полученных результатов опроса видно, что лишь 0,34% курсантов связывают свою профессию со сложностями. На 1 и 3 курсах молодые люди слабо осознают возможные трудности, связанные с профессией и дальнейшим профессиональным ростом. Чуть большее число обучаемых к 5 курсу задумываются о возможных проблемах, и всего 4,08% состоявшихся офицеров осознают всю сложности профессии. Большая часть опрошенных курсантов придерживаются мнения о том, что сложности и трудности в их профессии само собой разумеющееся. Не выделяют этот критерий особенным. Военная служба заведомо подразумевает под собой сложности и тяжести лишения деятельности, что в свою очередь доходит до автоматизма.

«Положительный результат, удача» - критерий оценки, показавший у курсантов 1 и 3 курсов результат на уровне 5,01%, а у курсантов 5 курса – 6,67%, что свидетельствует о повышении общего уровня уверенности в достижении профессиональных целей в сочетании с представлением о разумном риске осуществления военной деятельности. При этом вера в «отрицательный результат, неудачу» совершенно отсутствует у курсантов 1 и 3 курсов (0,34%), однако соответствующие сомнения появляются у офицеров (2,04%), которые осознают большую совокупность факторов, определяющих успешность осуществления боевых заданий, несения профессиональной военной службы.

«Действия во благо». Обучающиеся в военном вузе курсанты считают, что разумный риск в 10% случаев может принести пользу либо доставить какое-либо удовольствие. Однако опрошенные нами офицеры считают, что на практике в условиях прохождения военной службы такой риск не всегда является действием во благо (4,08%).

Что касается полученных сведений по критериям «ради общества», «родные, близкие», «для себя», то в начале обучения на 1 и 3 курсах военного вуза разумный риск в первую очередь совершается в пользу общества – 7,86%, на второе место опрашиваемые ставят себя – 3,63%, родные и близкие остаются на последнем месте – 1,95%. Не следует забывать, что в состав социума входят родные и близкие, однако некоторые опрашиваемые все же выделяют дорогих им людей в отдельный показатель. Рискованные действия для удовлетворения своих потребностей сохраняются на прежнем уровне 3,59%. У офицеров же эти показатели со временем снижаются до 0. Такие результаты могут быть связаны с понижением интереса получить какую-либо выгоду для себя.

Это можно объяснить лишь готовностью военнослужащих рисковать во благо общества, охранять мир и покой гражданского населения страны, что предусмотрено их должностными обязанностями.

Результатом обработки статистического материала явилось объединение курсантов в три группы (кластера). При формировании групп мы руководствовались теми ассоциациями, которые возникали у курсантов в процессе размышления о сущности понятия «разумный риск». Сформированные кластеры получили названия:

1. Кластер ориентации на результат;
2. Кластер ориентации на общество;
3. Кластер ориентации на себя и своих близких

Таблица 1 – Распределение курсантов (в процентах) по кластерам

Кластер	1 курс	3 курс	5 курс
ориентация на результат	29	37	38
ориентация на общество	35	25	40
ориентация на себя и своих близких	36	38	22

Анализ динамики показателей преодолевающего поведения на разных этапах военно-профессиональной социализации, представленный в таблицах 2-4, указывает на использование различных стратегий преодолевающего поведения от активных и просоциальных моделей до пассивных, направленных на избегание возникающих противоречий, агрессивных и асоциальных действий.

Таблица 2 – Динамика изменений в предпочитаемых стратегиях преодолевающего поведения у курсантов 1 курса по кластерам (%)

Стратегия поведения	Изменения показателя по кластерам		
	ориентация на результат	ориентация на общество	ориентация на себя и своих близких
Ассертивные действия	-9	-7	-8
Вступление в социальный контакт	-2,3	-1	+0,5
Поиск социальной поддержки	+3	+4,5	+5
Осторожные действия	+1,9	+1,5	-1
Импульсивные действия	-1,06	-1	+1,5
Избегание	+6,4	-5	+4,7
Непрямые действия	+7,4	-8	-8
Асоциальные действия	+10	+7	-8
Агрессивные действия	-10	-2	-3

Таблица 3 – Динамика изменений в предпочитаемых стратегиях преодолевающего поведения у курсантов 3 курса по кластерам (%)

Стратегия поведения	Изменения показателя по кластерам		
	ориентация на результат	ориентация на общество	ориентация на себя и своих близких
Ассертивные действия	-15,6	-13,6	-14,6
Вступление в социальный контакт	-18,3	-11,5	-17,3
Поиск социальной поддержки	-14,4	-9,4	-7,4
Осторожные действия	-6,5	-10,5	-9,3
Импульсивные действия	+1,6	+1,9	+3,6
Избегание	+1,6	+1,8	+3,1
Непрямые действия	-3,2	-4,4	-0,4
Асоциальные действия	-2,5	-1	-1,5
Агрессивные действия	+14,3	+3,7	+6,1

Таблица 4 – Динамика изменений в предпочитаемых стратегиях преодолевающего поведения у курсантов 5 курса по кластерам (%)

Стратегия поведения	Изменения показателя по кластерам		
	ориентация на результат	ориентация на общество	ориентация на себя и своих близких
Ассертивные действия	+4	+2	+1,5
Вступление в социальный контакт	+5,3	+7,6	+5
Поиск социальной поддержки	+4,2	+9,1	+10,2
Осторожные действия	-1,4	-2	+2,3
Импульсивные действия	+0,3	+2,7	+5,7
Избегание	-1	+3	+6
Непрямые действия	-1	+0,7	+0,8
Асоциальные действия	-1	-3	
Агрессивные действия	+1,2	-1	+1,3

Заключение. В процессе военно-профессиональной социализации курсанта военного вуза в результате включения в военное сообщество и образовательный процесс происходит преобразование социально-психологических характеристик личности, выступающих факторами изменения, как преодолевающего поведения, так и представлений курсантов о разумном риске. Для курсантов, представляющих все три кластера, на первом курсе преодолевающее поведение носит активный просоциальный характер, на третьем курсе выражено смещение в сторону агрессивности, на пятом курсе стратегии поведения отличаются значимыми положительными сдвигами в сторону вступления в социальный контакт, поиском социальной поддержки, импульсивных действий. В то же время, интенсивность изменения преодолевающего поведения зависит от представлений курсанта о разумном риске (от принадлежности курсанта к одному из выделенных кластеров).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Грозная, Т.А. Особенности стратегий преодоления кризисных ситуаций курсантами образовательных учреждений МВД России / Т.А. Грозная // Известия ПГПУ им. В.Г.Белинского. – 2012. – №28. – С.1194–1208.
2. Кленова М.А., Лаврентьева М.Ю. Взаимосвязь социальных представлений о риске и мотивации достижения успеха в среде студенческой молодежи // Альманах современной науки и образования. 2014. № 10 (88). С. 79-81.
3. Лабько, Е.Л. Особенности преодоления стрессовых ситуаций курсантами военных специальностей /Е.Л. Лабько // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2011. – №1. – С.264–268.
4. Лапкина, Е.В. Проблема связи совладающего и защитного поведения / Е.В. Лапкина // Ярославский педагогический вестник. – 2015. – №4. – С.201–205.
5. Созонник, А.В. Характеристики личности и преодолевающего поведения в условиях военно-профессиональной социализации / А.В. Созонник // Вектор науки ТГУ. – 2011. – 4 (7). – С.260–262.
6. Шамянов Р.М., Созонник А.В. Динамика и личностные предикторы предпочитаемых стратегий преодоления курсантов военного вуза / Р.М. Шамянов, А.В. Созонник // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. - 2016. - Т. 5. - №2. - С. 128-136.
7. Шадрин, А.А. Социально-психологические предикторы субъективного благополучия курсантов военных вузов / А.А. Шадрин // Вестник КГУ им. Н.А.Некрасова. – 2014. – Том 20. – С.54–58.

УДК 159.9

ФАКТОРЫ ЖИЗНЕСПОСОБНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ

© 2016

Лотарева Таисия Юрьевна, аспирант лаборатории «Психология труда, инженерная психология, эргономика»
Институт психологии Российской академии наук
(129366, Россия, Москва, улица Ярославская, д.13, e-mail: lotaya@mail.ru)

Аннотация. В статье показана актуальность исследования защитных факторов, способствующих формированию жизнеспособности профессионалов социальной сферы. В рамках экологического подхода раскрывается междисциплинарное понятие «жизнеспособность человека». На основании анализа исследований выделены основные группы факторов жизнеспособности профессионалов социальной сферы: микросистемного, мезосистемного, экосистемного и макросистемного уровней (по Ю. Бронфенбреннеру). Несмотря на влияние ряда факторов риска (работа с психотравмирующими ситуациями, высокий уровень ответственности, неопределенность, низкая престижность социальной работы) в деятельности профессионалов социальной сферы не используются методы и технологии, выступающие защитными факторами для их жизнеспособности (супервизии, тренинги развития коммуникативных навыков, материальное и нематериальное стимулирование). Личностные смыслы, связанные с удовлетворенностью профессионалами своей работой, ее социальным значением и духовным содержанием, являются уникальными защитными факторами, обеспечивающим противостояние стрессам и нагрузкам, являясь определяющими в структуре жизнеспособности профессионалов социальной сферы. Проблема жизнеспособности профессионалов социальной сферы не является детально изученной. В данной работе на основании анализа литературных источников произведена попытка выделения факторов, способствующих развитию жизнеспособности профессионалов социальной сферы, а также факторов риска жизнеспособности представителей социоэкономических профессий.

Ключевые слова: жизнеспособность человека, профессионалы социальной сферы, экологический подход.

THE RESILIENCE FACTORS OF SOCIAL SPHERE PROFESSIONALS

© 2016

Lotareva Taisiya Yurievna, postgraduate
Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences
(129366, Russia, Moscow, street Yaroslavskaya, 13, e-mail: lotaya@mail.ru)

Abstract. Abstract. In the article the study of protective factors for social sphere professionals' resilience is presented. In the framework of the ecological approach interdisciplinary concept of resilience is revealed. Major groups of factors at microsystem, mesosystem, ecosystem and macrosystem levels according U. Bronfenbrenner, influencing on resilience of social sphere professionals are presented. Instead of a number of risk factors affecting on resilience for social sphere professionals (work within stressful situations, high level of responsibility, the uncertainty, the low prestige of social work), certain methods and technologies, working as protective factors for resilience (supervision, training, development of communicative skills, material and non-material profits) are not used. Personal meanings associated with satisfaction with their work, their social values and spiritual content, are unique protective factors in the structure of resilience for social sphere professionals. The problem of the social sphere professionals' resilience is not studied in detail. In this paper, on the basis of the literature analysis the protective and risk factors of social sphere professionals' resilience are identified.

Keywords: resilience, social sphere professionals, ecological approach.

В сфере психологии труда вопрос соответствия ресурсов человека имеющимся задачам является традиционным, и особую остроту проблема изучения человеческих ресурсов имеет в сфере труда представителей «помогающих профессий». Подчеркивая выраженность информационных и организационных стрессоров (Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова), ученые обращаются к исследованию феноменов эмоционального выгорания (О.А. Елдышова, Н.Е. Водопьянова), адаптации (Л.Г. Дикая, Г.Ю. Крылова), жизнестойкости (М.Е. Зеленова, В.В. Барабанова, В.М. Кабаева), совладающего поведения (Е.С. Старченкова).

Представления о факторах профессиональной деятельности социальных работников, обуславливающих значительные эмоциональные нагрузки и дефицит поддерживающих ресурсов, актуализируют проблему выделения личностных и средовых ресурсов поддержки профессионалов. Наиболее полно представления о личностных ресурсах и факторах среды представлены в рамках концепции жизнеспособности человека. Под жизнеспособностью человека понимается «способность человека к управлению собственными ресурсами, обеспечивающими высокий предел личностной психической адаптации в контексте развития личности, а также социальной и профессиональной самореализации человека в условиях социальных, культурных норм и средовых условий» [21: с. 294]. А.В. Махнач отмечал междисциплинарный характер понятия «жизнеспособность», которое разрабатывалось в философии, кибернетике, теории систем, биологии, психологии, педагогике и т.д. [16].

Проблема жизнеспособности профессионалов социальной сферы не является детально изученной, при этом в рамках социальной психологии [9, 24], психологии труда [5, 25], клинической психологии и психотерапии

[1, 28, 32] описаны защитные факторы и факторы риска для жизнеспособности представителей социоэкономических профессий.

Традиция изучения жизнеспособности профессионалов социальной сферы берет начало в работах исследователей Европы и США. Эти исследования реализуются в рамках экологического подхода и отличаются выраженной ориентированностью на практику. Жизнеспособность понимается как основной ресурс социальных работников (L. Grant, G. Kinman), определяются факторы, способствующие развитию жизнеспособности работников, осуществляющих заботу о социальных клиентах (S. Collins, T. Morrison и др.).

Поскольку сам феномен жизнеспособности человека проявляется в контексте внешних влияний и разрушительных явлений окружающей среды, значительная часть исследователей придерживается экологического подхода. Последователи экологического подхода (А.В. Махнач, N. Bierman, N. Hubley, C. Samson, M. Ungar и др.) подчеркивают принципиальное значение внешних и внутренних элементов в структуре жизнеспособности человека, исходя из следующих посылок:

1. Учитывается влияние изменений среды на индивиду и его последствия;
2. Имеет значение наличие интервенций (социального влияния или внешней угрозы) и их интенсивности;
3. Жизнеспособность человека зависит от индивидуального, интерперсонального и широкого спектра социальных факторов.

Применение экологического подхода в исследовании профессиональной деятельности связано с определением факторов поддержки и развития жизнеспособности в виде стратегий улучшения ресурсов (L. Grant, G. Kinman), усиления поддержки (T. Morrison, S. Collins),

обращения индивида к ресурсам и поддержке (J. Ikeda, N. Hubble, L. Liebenberg), а также мониторинга компонентов жизнеспособности (L. Grant, G. Kinman).

В ходе исследований феноменов жизнеспособности человека особым образом выступает тема факторов, способствующих развитию его жизнеспособности или угрожающих ей (А.И. Лактионова, А.В. Махнач, G. Gianesini, A. Masten, M. Rutter, и др.). В экологическом подходе выделяют факторы риска и факторы защиты, способствующие формированию и развитию жизнеспособности человека. Подчеркивается, что проявления жизнеспособности зависят от контекста, качества и количества стрессоров, индивидуальных черт и культурных особенностей (M. Rutter). Исследователь К. Самсон, при изучении людей преодолевающих последствия войны и болезней, выявила три источника поддержки: личностный, семейный и социальный. Она выделила несколько элементов, которые защищают человека от формирования «адаптивно девиантного поведения». Это такие личностные элементы как: самооценка, надежда/оптимизм, автономия, способность совладания со стрессом, коммуникабельность, способность жить с опорой на широкий диапазон эмоций, позитивный опыт решения проблем. Также К. Самсон определила те элементы, которые негативно влияют на развивающуюся жизнеспособность, т.к. могут привести к таким рискам как депрессия, суицидальные мысли, аддикции, анорексия и т.д. Это такие элементы как: тяжесть травмы, внезапность агрессивной интервенции, определенное психическое состояние в момент травмы, отсутствие или квазиотсутствие социальной сети [46].

Таким образом, в рамках экологического подхода традиционно рассматриваются четыре аспекта: 1) личностные характеристики человека, 2) его система отношений, 3) влияние сообществ, общества и государства, 4) культурный контекст, в котором он функционирует [11, 16].

Научные представления о факторах, детерминирующих жизнеспособность профессионалов социальной сферы, актуализируют проблему структуры жизнеспособности человека, состоящей из внутренних и внешних компонентов, вместе с тем выступающей целостной системой, а также положение о взаимном влиянии факторов разных экологических уровней [12, 17, 18].

Для системного анализа факторов жизнеспособности профессионалов социальной сферы в наших исследованиях используется модель экологических систем Ю. Бронфенбреннера, которая позволяет выделить основные уровни социально-психологических факторов, детерминирующих жизнеспособность профессионалов социальной сферы [30].

Микросистема, по определению Ю. Бронфенбреннера, — это комплекс отношений между развивающимся человеком и непосредственной средой, включающей самого этого человека. В анализе факторов на микросистемном уровне мы будем обращаться к тем факторам, которые рассматриваются в науке как характеристики личности, имеющие решающее значение для жизнеспособности профессионалов, а также факторы интерперсональных отношений.

Мезосистема — понимается Ю. Бронфенбреннером как совокупность, влияющих друг на друга микросистем - отношения между значимыми субъектами в деятельности профессионалов социальной сферы.

Экосистема, охватывает другие специальные структуры - формальные и неформальные, которые сами не включают в себя развивающегося человека, но воздействуют на непосредственные условия, в которых человек оказывается и во многом определяют происходящее. Экзоистемный уровень — это уровень межведомственных отношений в социальной сфере. На этом уровне выделяются субъекты более высокого порядка: управляющие организации, общественные организации, некоммерческие структуры, СМИ, которые создают мощный

фон в деятельности профессионалов социальной сферы.

Макросистему Ю. Бронфенбреннер определил как преобладающие институциональные паттерны культуры или субкультуры, такие, как экономическая, социальная, образовательная, правовая и политическая системы, конкретными проявлениями которых являются микро-, мезо- и экзосистемы. На этом уровне представляется важным рассмотрение таких факторов как нравственное состояние общества, аспекты социальной политики, характеристики состояния современного общества. «Говоря об изучении жизнеспособности человека, теория Ю. Бронфенбреннера может быть применена по нескольким направлениям: а) в оценке жизнеспособности человека с позиций систем, в которые он включён непосредственно или опосредовано; б) в разработке необходимых целевых приоритетных воздействий, программ, мероприятий, способствующих развитию жизнеспособности; в) в оценке жизнеспособности человека, возникающей в связи с этими воздействиями по повышению ее уровня в случае стихийных бедствий, стресса, конфликтов и т.п.» [18: с. 65].

Развивая идею о факторах поддержки и развития жизнеспособности профессионалов, работающих с клиентами социальных служб (социальной помощи), С. Коллинз убедительно показал, что таким ресурсом выступает оптимизм [31], который заключается в умении профессионалов компенсировать негативные переживания позитивными, когда фрустрации, тревоги и страхи переживаются с «вкраплением» положительных эмоций. Вместе с тем Коллинз приводит точку зрения М. Селигмана (Seligman, 1991; цит. по 31: р. 264), который говорит о гибкости в применении оптимизма как психологической стратегии, подчеркивая, что оптимизм не уместен там, где речь идет о страданиях людей перегруженных социальной работой, ограниченных низкими доходами, плохим организационными ресурсами и структурными угнетениями. В противовес точке зрения о том, что оптимизм зависит от внешних факторов Н. Катц-Бернштейн причисляет оптимизм к характеристике, которая близка к личностной, и акцентирует внимание на том, что этот ресурс невозможно развить или каким-то образом обучиться быть оптимистичным [32]. Значение оптимизма социальных работников также показано в лонгитюдном исследовании С. Кирка и Г. Козске (1995), которые изучали взаимодействие между работниками и клиентами (людьми с выраженными психическими нарушениями) [37]. Этот лонгитюд показал, что оптимистично настроенные сотрудники более эффективны в работе со случаями, чем «реалисты» и имеют значимо более высокую удовлетворенность своей работой, и, в добавок ко всему, имеют меньше шансов покинуть рабочее место [цит. по 31: р. 265].

Как можно заметить в картине факторов личностного уровня ученые выделяют черты и состояния, которые поддерживают жизнеспособность. Особое внимание уделяется компетенциям, которые поддаются формированию и развитию.

На уровне микросистемы также выделяется фактор интерперсональных отношений как системы отношений профессионала с близким окружением. Представления о природе интерперсональных отношений уходят корнями в теорию привязанности [1], согласно которой отношения надежной привязанности в детстве служат фактором интериоризации чувства безопасности. Опыт безопасных и надежных отношений впоследствии переносится в повседневную жизнь, что создает возможность для реализации задач развития [32]. Таким образом, система привязанности обеспечивает индивида способностями совладания с трудностями и выступает значимым фактором жизнеспособности [43]. Исследования М. Лейтера и его коллег показали, что между стилем сложившейся привязанности у врачей и их качеством социальных отношений есть связь. Был показано, что избегающий тип привязанности отрицательно коррелирует с такими

коммуникативными компонентами как вежливость, психологическая безопасность, доверие, а тревожный тип привязанности врача связан с такими проявлениями как бескультурье, истощение и цинизм [38].

В отечественной социальной психологии и психологии труда фактор межличностных отношений рассматривается в исследованиях таких феноменов как производительность труда, профессиональная адаптация, профессиональные деформации - «межличностные отношения выступают как субъективная социально-психологическая сторона профессиональной среды, характер которых оказывает воздействие на профессиональную адаптацию и профессионализацию» [10: с. 486].

Также в отечественной психологии принято говорить о профессионально важных качествах и компетенциях представителей социономических профессий, среди которых особое место занимают коммуникативные навыки [5, 18]. К коммуникативным навыкам специалистов социальной сферы традиционно предъявляются высокие требования, которые относятся к разделу профессиональной этики, содержатся в должностных инструкциях и нормативных актах, регламентирующих их деятельность. Помимо коммуникативных навыков имеет значение эмоциональная устойчивость, наблюдательность и организаторские способности представителей социономических профессий [20, 26].

Г. Кинман и Л. Грант убедительно показали, что основным ресурсом социальных работников выступает целенаправленное развитие жизнеспособности еще на этапе профессионального обучения. Авторы выделили несколько компетенций, которые необходимо формировать в рамках специального тренинга, обуславливающих жизнеспособность профессионалов: эмоциональная устойчивость, способность рефлексии (которая способствует развитию эмоциональной саморегуляции), эмоциональный интеллект (эмоциональная саморегуляция, гибкость), эмпатию, социальные компетенции (коммуникативные навыки, уверенность в себе) [36].

Как известно, фактор межличностных взаимодействий для профессионалов социальной сферы является и предметом деятельности (отношения с клиентом) и условиями труда (командный тип работы) и составляет круг основных задач (развитие межведомственных взаимодействий, просвещение). Этот фактор имеет большое значение также в условиях повышенной эмоциональной напряженности труда. К сожалению, этот кластер проблем не достаточно освещен в современных исследованиях и не учитывается в администрировании профессиональными ресурсами в организации социальной направленности. Необходимы теоретическая разработка и верифицирующие эту проблематику эмпирические данные, подтверждающие гипотезу о том, что целенаправленное развитие сплоченности профессионального коллектива, повышение субъектности деятельности, подбор и расстановка кадров с учетом совместности в коллективе и развитие культуры доброжелательных отношений имеют положительную корреляцию с параметрами жизнеспособности профессионалов социальной сферы.

Следует отметить, что на уровне изучения интерперсональных отношений исследователи выделяют две группы факторов, оказывающих влияние на жизнеспособность профессионалов. Первая группа факторов имеет отношение к способностям и компетенциям работников социальной сферы (преимущественно изучаются коммуникативные навыки). Вторая группа факторов представлена исследованиями такого среднего компонента жизнеспособности как качество поддержки и внимания со стороны непосредственного социального окружения (коллег, преподавателей, руководства). Вместе с тем в науке мало что известно о факторе семейной поддержки социальных работников и их системе привязанности. По этой причине мы уделяем внимание изучению семейных ресурсов профессионалов социальной сферы

в наших исследованиях [14].

На мезосистемном - организационном уровне авторы чаще выделяют факторы отрицательного воздействия на представителей социономических профессий, подчеркивая неблагоприятные условия труда и психотравмирующие обстоятельства, которые приводят к перенапряжению, перегрузкам, профессиональным деформациям личности [23] и профессионально обусловленным психосоматическим заболеваниям [15].

Н. Катц-Берштейн и соавторы развивают идею об интериоризированном «безопасном месте» субъектов социальной помощи. В своей статье о принципах работы психотерапевта со сложными случаями в детской терапии ими сформулированы три условия сохранения жизнеспособности психотерапевта. Первое условие - это уверенность в отношениях и событиях. Второе условие - умение удерживать свою профессиональную позицию не смотря на «разносящий» характер процесса. И наконец, третье условие - это способность действовать, оставаться творческим и оптимистичным [32]. Р. Барт и его соавторы в качестве фактора поддержки социальных работников, чья работа связана с заботой о детях, выделили такой ресурс как качественные супервизии. Ими было показано, что данный фактор поддержки имеет положительную корреляцию с показателями удовлетворенностью работой [29].

Таким образом, на мезосистемном уровне выделяются стрессовые факторы и их негативные последствия для здоровья и деятельности профессионалов. Подчеркивается значение качественных супервизий и способности профессионала поддерживать свою жизнеспособность.

Экосистемный уровень для профессионалов социальной сферы представлен системой ведомств, а также научных, профессиональных, гражданских, бизнес- и интернет- сообществ. Этот уровень социальных систем порождает целый спектр факторов, оказывающих влияние на проявления жизнеспособности профессионалов социальной сферы: конкурентоспособность специалистов на рынке социальных услуг, престижность профессии, система оплаты труда и т.д.

Описания факторов экосистемного уровня были обнаружены в ряде выступлений на IV Всероссийском социологическом конгрессе «Социология в системе научного управления обществом». А.В. Михалева охарактеризовала основные проблемы в системе социального обслуживания г. Санкт-Петербурга следующим образом: «В современных социально-экономических условиях подбор кадрового состава становится все более сложной задачей, прежде всего, это касается социальных работников, составляющих большую часть персонала ЦСОН» [20: с. 2203]. Среди основных факторов, приводящих к подобной ситуации, автор выделяет следующие: низкая престижность социальной работы; недостаточность образовательных ресурсов (колледжей по подготовке кадров, курсов повышения квалификации); ограниченные возможности материального вознаграждения; несбалансированная система социальных выплат и льгот (профессионал за свою работу получает меньше, чем «социально незащищенные» клиенты); высокий уровень ответственности и трудозатрат; отсутствуют адекватные механизмы стимулирования и поощрения применения технологий обслуживания, дающих реабилитационные результаты; негативная пропаганда со стороны СМИ и профессионалов об условиях труда, и как результат нежелание молодых специалистов работать в социальной сфере. Все перечисленные факторы, продолжает автор «приводят к приходу в профессию «случайных» людей с низким уровнем образования, компетенции, мотивации к выполнению профессиональных задач и повышению собственной квалификации...» [22: с. 2203]. Перечисляя многочисленные факторы риска, автор выступления выходит на проблему известную в науке как проблема профессионального маргинализма. Е.П. Ермолаева так

описывает современную ситуацию в области социоматических профессий: «Профессиональный маргинализм стал реальностью нашего времени. И это проявляется не только в отдельных властных и коммерческих структурах, но и в усилении формального подхода к своим профессиональным обязанностям в профессиях, от которых непосредственно зависит благополучие большинства людей – это образование, медицина, судебная система и т. д.» Далее автор выделяет общесоциальные факторы, которые приводят к появлению маргинализма профессионалов: «Когда отдельные феномены перерастают в массовое явление, это заставляет искать их истоки не в психологии конкретных людей, а в недостаточно толерантном обществе, не сумевшем отрегулировать свои отношения с профессионалами. Оно не получает того профессионала, на которого имеет право рассчитывать, а профессионал, не ощущая своей значимости для общества, все меньше стремится к полноценной самореализации» [7: с. 95]. Иными словами, проблема неквалифицированного профессионала трактуется как закономерный результат неотрегулированных отношений между субъектами экосистемного уровня.

Таким образом, в исследованиях экосистемный уровень факторов представлен признаками, отражающими нестабильность и «слабость» системы межведомственного взаимодействия, которые являются источниками таких стрессов для профессионалов социальной сферы как высокая степень неопределенности, дефицит профессиональной поддержки (в виде супервизий и обучения) и стимулирования (материального и нематериального), но при этом для деятельности профессионалов характерна высокая ответственности за результаты. В подобных условиях процесс выгорания профессионалов и дискредитации социальных служб описан как закономерный результат функционирования современной системы социальной помощи [5].

На широком макросоциальном уровне на жизнеспособность профессионалов влияют институты общества, правила взаимоотношений, ценности, особенности социального и экономического развития. В социоматических профессиях наиболее выражено аккумулируются и интегрируются разные социальные тенденции, смены и «сломы». Косвенно это отражается в большей выраженности именно в данных профессиях стрессов глобализации, психического выгорания, маргинализма/ идентичности и др. (Л. Г. Дикая, Н. Е. Водопьянова, В. Е. Орел, С. Maslach и др.). Иными словами, макросистемный уровень факторов жизнеспособности профессионалов социальной сферы охватывает культурно-исторические предпосылки развития социальной сферы в России, фактор развития социальной сферы в других странах, детерминанту социальной политики в России, ценности общества.

М. И. Воловикова показывает, что на современном этапе в российском обществе не сформированы и вместе с тем искажены нравственные приоритеты [3]. А. Л. Журавлев и А. В. Юревич приходят к заключению о том, что «...морально-нравственная сторона жизни нашего общества переживает системную деградацию, затрагивающую и мораль, и нравственность, и механизмы их взаимосвязи» [23: с. 14]. Существование острых проблем нравственного, духовного уровня выступает фактором, на фоне которого создаются учреждения социальной сферы, так как формируется социальный запрос на устранение признаков неблагополучия в обществе. Подобная ситуация формирует систему ожиданий от представителей социоматических профессий, которые состоят в том, что специалисты должны направлять усилия на устранение девиаций в обществе, помогать в формировании гуманистических ценностей. От профессионалов требуется «... демонстрация, в том числе и массовому сознанию, губительности безнравственного состояния общества; активное участие в научных и общественных дискуссиях о роли нравственности...

выявление влияния нравственности на эффективность, жизнеспособность и другие характеристики общества... разработка и внедрение специальных психологических практик, в частности, образовательных, направленных на развитие нравственного сознания наших сограждан; активное участие в реорганизации широкого спектра социальных практик на нравственных началах» [24: с. 16].

Таким образом, в условиях выраженных нарушений в области ценностей и нравственного состояния общества формируется запрос на эффективную работу представителей помогающих профессий, направленную не только на устранение девиаций в обществе, но и на профилактику подобных явлений.

В существующих условиях также выражена опасная тенденция, которая заключается в том, что деятельность профессионалов социальной сферы начнут регламентировать жесткими нормами и требованиями. Согласно наблюдению А. А. Козлова в России функциональные обязанности профессионалов социальной сферы в большой степени связаны с контролем и административными действиями, направленными скорее на ликвидацию проблемной ситуации. В то время как в США деятельность социальных работников больше связана с активной помощью человеку в решении проблем. Также выражены отличия в уровне доверия клиента к профессионалу социальной сферы, в США он очень велик, как и высок престиж социальных профессий, при развитии системы частных социальных услуг, за которые платит сам клиент [9].

Согласно наблюдению В. А. Толочка современные социально-экономические условия в России для представителей профессий класса «человек-человек» приближаются к экстремальным. Он замечает: «Нередко у работников разных организаций доминируют негативные психические состояния. Как следствие — эмоциональная неустойчивость работника, агрессивность и т. д. Социальная незащищенность в целом делает условия труда многих россиян особыми и экстремальными... введение платного обучения и низкие ставки оплаты труда, изменение системы трудовых отношений субъектов привели к усложнению труда и его стрессогенности [27: с. 178-179]. Помимо факторов риска, к которым привели интенсивные изменения в нашем обществе В. А., Толочек говорит о таких мощных разрушающих факторах, внедренных в общество, как «конфликты в семье, угроза потерять работу, рост стоимости жизни, проблемы с получением образования детей, детская и взрослая преступность, употребление наркотиков и др.» [там же: с. 180], которые приводят к развитию ситуативной тревожности, ощущению угрозы, неуверенности в будущем, что, в свою очередь, может стать причиной эмоционального срыва, нетерпимости, агрессивности профессионалов.

А. Б. Холмогорова и Н. Г. Гараян подчеркивают, что стрессогенность современной жизни, обусловленная изменчивостью и неопределенностью условий жизни, усиливается ценностно-смысловыми приоритетами, характерными для современной западной культуры, переносимыми и в отечественную социокультурную среду. К феноменам такого рода относятся «культ силы», «культ успеха», «культ разума», становящиеся причиной распространения тревоги и депрессии [28]. Однако, не смотря на экстремальность условий жизни и деятельности, известно, что профессионалы социальной сферы зачастую имеют высокую удовлетворенность своей работой, так как считают ее стоящим занятием и верят в то, что они смогут изменить жизнь людей [31: р. 255].

Помимо внутренних ресурсов, которые помогают профессионалам оставаться и развиваться в профессии, авторы выделяют фактор мнения окружающих. С. Коллинз акцентирует внимание на том, что «Следуя социальным нормам, помощь чаще оказывают люди, которые чувствительны ко мнению окружающих» [31]. Подобные данные говорят о большом значении мате-

риального и нематериального стимулирования деятельности профессионалов социальной сферы, однако, подобным технологии в учреждениях социальной сферы в нашей стране не применяются.

Таким образом, на макросистемном уровне авторы также выделяют ряд факторов риска для жизнеспособности профессионалов социальной сферы. Макросистемный уровень факторов нам представляется в образе гигантских тисков, в которых оказываются профессионалы социальной сферы: с одной стороны представители социэкономических профессий сталкиваются с последствиями факторов социального риска в обществе (сиротство, алкоголизм, наркомания, безработица и т.д.) и призваны «исцелять» эти «раны»; с другой стороны они сами не избавлены от влияния большого числа социально-экономических стрессов. Вместе с тем социальная работа способна наделять жизнь профессионалов смыслом и приносить удовлетворение.

Анализ литературных источников позволил выделить социально-психологические факторы, представляющие риски для жизнеспособности профессионалов социальной сферы и факторы, способствующие развитию жизнеспособности представителей социэкономических профессий (таблица 1).

Таблица 1 - Социально-психологические факторы жизнеспособности профессионалов социальной сферы

Уровни	Факторы риска	Факторы развития
<i>Микро-системный</i>	-Наличие травмирующих событий, а также их внезапность, сила и длительность воздействия; -Нарушенные отношения привязанности, отсутствие социальной поддержки со стороны семьи и другого социального окружения.	-Оптимизм, эмпатия, самооффективность; совладающее поведение, жизнестойкость; -Общение с коллегами, внимание к условиям труда со стороны руководства, семейная поддержка; -Тренинг развития личностных компонентов жизнеспособности и коммуникативных навыков.
<i>Мезо-системный</i>	-Психотравмирующие обстоятельства как объект работы; -Высокий уровень неопределенности в результатах и способах деятельности.	-Супервизия; -Уверенность в событиях и отношениях; -Умение удерживать профессиональные границы; -Творческая активность.
<i>Экзо-системный</i>	-Высокий уровень ответственности; -Отсутствие системы мотивации, недостаточность проф. подготовки; -Низкая престижность социальной работы.	-Обучение; -Разработка системы нематериального и материального стимулирования профессионалов.
<i>Макро-системный</i>	-Несформированные и искаженные нравственные ориентиры в обществе; -Карательные механизмы контроля деятельности профессионалов;	-Личностные смыслы в деятельности.

В психологии «жизнеспособность человека» рассматривается как способность человека к высокому уровню адаптации и развитию в заданных условиях. Для профессионалов социальной сферы жизнеспособность нами уточняется как способность человека к развитию в контексте специфических условий труда и более широком культурно-историческом и профессиональном контексте

Анализ жизнеспособности профессионалов социальной сферы в нашем исследовании проведен в рамках экологического подхода, который позволяет рассматривать четыре группы факторов, соответствующих микро-

системному, мезосистемному, экзосистемному и макросистемному уровням.

Отмечаем неравномерность в представлениях исследователей о влиянии на жизнеспособность профессионалов социальной сферы факторов разных системных уровней. При заметной разработанности проблемы личностных ресурсов профессионалов представляется важным изучение близких социальных отношений, о значимости которых нет достоверных данных и исследований. Имеется достаточно указаний на многочисленные источники стрессов организационного и макросистемного уровней, но вместе с тем отсутствуют данные о жизнеспособности представителей социэкономических профессий на российской выборке, что и является перспективой нашего исследования.

Тем не менее, проведенный нами анализ позволил выделить факторы, способствующие развитию жизнеспособности представителей социэкономических профессий, а также факторы риска, которые послужат основой дальнейших исследований.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бриш К. Теория привязанности и воспитание счастливых людей. М.: Теревинф, 2014.
2. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания. СПб.: Питер, 2008.
3. Воловикова М.И. Макропсихологический подход к пониманию духовно-нравственного выбора личности // Психологические исследования нравственности / Отв. ред. А.Л. Журавлев, А.В. Юревич. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. С. 36-51.
4. Дикая Л.Г. Профессиональная адаптация к стрессогенным факторам глобализации и сохранение профессионального здоровья / Л.Г. Дикая // Материалы научно-практических конгрессов IV Всероссийского форума «Здоровье нации – основа процветания России». Т. 2. М., 2008, С. 44-46.
5. Дикая Л.Г. Профессиональное выгорание и безопасность труда в социально-ориентированных профессиях // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. 2015. № 3 (47). С. 43-52.
6. Елдышова О.А. Профессиональное выгорание в помогающих профессиях // Роль служб экстренной психологической помощи по телефону в решении проблемы сиротства в России: I Международная конференция детских телефонов доверия 17–18 ноября 2006г. М., 2006. С. 38–41.
7. Ермолаева Е.П. Принципы и методы психологической поддержки действующих профессионалов // Методы психологического обеспечения профессиональной деятельности и технологии развития ментальных ресурсов человека / Отв. ред. Л.Г. Дикая, А.Л. Журавлев, М.А. Холодная. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2014. С. 76–97.
8. Зеленова М.Е., Барабанова В.В., Кабаева В.М. Уровень жизнестойкости, Я-концепция и профессиональное здоровье учителей // Социальная психология и общество. 2011. № 3. С. 40–53.
9. Козлов А.А. Социальная работа за рубежом: состояние, тенденции, перспективы. М.: Флинта, 1998.
10. Крылова Г.Ю., Дикая Л.Г. Социально-психологические аспекты профессиональной адаптации в стрессогенных условиях деятельности // Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы / Отв. ред. Л.Г. Дикая, А.Л. Журавлев. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. С. 483-505.
11. Лактионова А.И. Жизнеспособность как ресурс социальной адаптации у подростков // Психологические исследования проблем современного российского общества / Отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. С. 232-253. (а)
12. Лактионова А.И. Структурно-уровневая организация жизнеспособности человека: метасистемный подход // Личность профессионала в современном

- мире / Отв. ред. Л.Г. Дикая, А.Л. Журавлев. М.: Изд-во «Институт психологии РАН». 2013. С. 109-126. (6)
13. Лактионова А.И., Махнач А.В. Жизнеспособность подростков-сирот // Проектная деятельность детей как ресурс развития жизнестойкости / Авт.-сост. Е.Г. Коблик. М.: Благотворительный фонд «Женщины и дети прежде всего», 2009. С. 6-32.
14. Лотарева Т.Ю. Социально-психологические факторы жизнеспособности профессионалов социальной сферы // Психология стресса и совладающего поведения. Мат-лы III Международной научно-практической конф. в 2-х т. / Отв. ред. Т.Л. Крюкова, Е.В. Куфтяк, М.В. Сапорова, С.А. Хазова. Кострома, 26-28 сентября 2013 г. Т. 2. С. 124-128.
15. Малярчук Н.Н. Пути профилактики и преодоления синдрома профессионального выгорания / Н.Н. Малярчук // Актуальные проблемы профессионального развития педагогов в системе профессионального образования: теория и практика. Мат-лы Всерос. научно-практ. Конф. Тюмень: Изд-во Тюменского гос. ун-та, 2005. С. 76-81.
16. Махнач А.В. Жизнеспособность как междисциплинарное понятие // Психологический журнал. 2012. Т. 33. № 6. С. 84-98.
17. Махнач А.В. Жизнеспособность человека: измерение и операционализация термина // Психологические исследования проблем современного российского общества / Отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. С. 54-83.
18. Махнач А.В. Социокультурный экологический подход в исследовании жизнеспособности человека и семьи // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. 2014. № 3 (43). С. 67-75.
19. Махнач А.В. Профессиональная замещающая семья: статус, проблемы, решения // Проблема сиротства в современной России: психологический аспект / Отв. ред. А.В. Махнач, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015. С. 341-400.
20. Махнач А.В., Алдашева А.А. Компоненты и признаки новой социономической профессии «приемный родитель» // Психологические проблемы современного российского общества / Отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. С. 457-479.
21. Махнач А.В., Лактионова А.И. Жизнеспособность подростка: понятие и концепция // Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы / Отв. ред. Л.Г. Дикая, А.Л. Журавлев. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. С. 290-312.
22. Михалева А.В. Проблемы кадрового состава центров социального обслуживания населения // Социология в системе научного управления. Материалы IV Всероссийского социологического конгресса М.: ИС РАН, 2012. URL: http://www.isras.ru/VSK_IV_partion.html?section=36
23. Муздыбаев К. Качество жизни населения Петербурга: 1990-2004 годы. СПб.: ГУП МЦСЭИ «Леонтьевский центр», 2005.
24. Нравственность современного российского общества: психологический анализ / Отв. ред. А. Л. Журавлев, А. В. Юревич. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012.
25. Орел В.Е. Исследование профессиональной деформации личности на уровне представлений о профессии // Актуальные проблемы естественных и гуманитарных наук. 1995. С. 43-57.
26. Старченкова Е.С. Особенности копинг-поведения на разных этапах профессионализации // Выгорание и профессионализация / Под ред. В.В. Лукьянова, А.Б. Леоновой, А.А. Обознова, А.С. Чернышева, Н.Е. Водопьяновой. Курск: Курск. гос. ун-т, 2013. С. 338-349.
27. Голочек В.А. Профессиональное становление субъекта в социономических профессиях: специфика феномена или новые грани психологии? // Вестник АНИ: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4(17)
- Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология. 2009. № 1. С. 116-124.
28. Холмогорова А.Б., Гаранян Н.Г. Эмоциональные расстройства и современная культура // Московский психотерапевтический журнал. 1999. № 2. С. 61-90.
29. Barth R., Lloyd E.C., Christ S.L., Chapman M.V., N.S. Dickinson. Child welfare worker characteristics and job satisfaction: A national study // Social Work. 2008. V. 53. № 3. P. 199-209.
30. Bronfenbrenner U. Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives // Developmental Psychology. 1986. V. 22 (6). P. 723-742.
31. Collins S. Statutory social workers: stress, job satisfaction, coping, social support and individual differences // British Journal of Social Work. 2008. V. 38. P. 1173-1193.
32. Gahleitner S.B., Katz-Bernstein N., Pröll-List U. Das Konzept des „Safe Place“ in Theorie und Praxis der Kinder- und Jugendlichen Psychotherapie // E-Journal für biopsychosoziale Dialoge in Psychotherapie, Supervision und Beratung. 2013. B. 2. S. 165-185.
33. Gianesini G. Resilience as a relational construct. Theoretical and empirical evidences. Unpublished Dissertation. 2011.
34. Grant L., Kinman G. Enhancing wellbeing in social work students: building resilience in the next generation // Social Work Education: The International Journal. 2012. V. 31. № 5. P. 605-621.
35. Ikeda J., Hubley N., Liebenberg L. Pathways to Resilience: Supporting Youth Resilience. 2013. URL: <http://www.youtube.com/watch?v=od5a20mXDw4>
36. Kinman G., Grant L. Exploring stress resilience in trainee social workers: The role of emotional and social competencies // British Journal of Social Work. 2011. V. 41. P. 261-275.
37. Kirk S., Koeske G. The fate of optimism: A longitudinal study of case managers' hopefulness and subsequent morale // Research on Social Work Practice. 1995. V. 5 (1). P. 47-61.
38. Leiter M.P., Harvie P., Frizzell C. The correspondence of patient satisfaction and nurse burnout // Social Science & Medicine. 1998. V. 47. P. 1611-1617.
39. Liebenberg L., Ungar M., Theron L. Using video observation and photo elicitation interviews to understand obscured processes in the lives of 10.1177/0907568213496652
40. Masten A.S. Ordinary magic: Resilience processes in development // American Psychologist. 2001. V. 56. P. 227-238.
41. Masten A.S., Obradovic J. Disaster preparation and recovery: lessons from research on resilience in human development // Ecology and Society. 2008. V. 13 (1). URL: <http://www.ecologyandsociety.org/vol13/iss1/art9/>
42. Masten A.S., Powell J.L. A resilience framework for research, policy, and practice // Resilience and Vulnerability: Adaptation in the Context of Childhood Adversities / S.S. Luthar (Ed.). Cambridge: Cambridge University Press, 2003. P. 1-28.
43. Morrison T. Emotional intelligence, emotion and social work: context, characteristics complications and contribution // British Journal of Social Work. 2007. V. 37. P. 245-263.
44. Rutter M. Resilience as a dynamic concept // Development and Psychopathology. 2012. V. 24. P. 335-344.
45. Samson C. Notes de lecture – La résilience. URL: http://www.hommes-et-faits.com/Livres/Cs_Resilience.htm
46. Ungar M., Liebenberg L. The International Resilience Project: A mixed-methods approach to the study of resilience across cultures // Handbook for working with children and youth: Pathways to resilience across cultures and contexts / M. Ungar (Ed.). Thousand Oaks: Sage, 2005. P. 211-226.

Статья публикуется при поддержке РГНФ. Проект «Социально-психологические факторы формирования жизнеспособности профессионала» № 16-06-00702

УДК 159.923

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГА-КОНСУЛЬТАНТА

© 2016

Нефедов Илья Анатольевич, ректор
Нефедова Ирина Геннадьевна, консультант
Международная академия массажа

(617764, Россия, Чайковский, ул. Ленина, 59-109, e-mail: i2@yandex.ru)

Аннотация. В статье обосновывается актуальность проблематики учета психологических аспектов профессионального развития психолога-консультанта, раскрываются психологические аспекты его профессиональной деятельности. Выполнен анализ концепций профессионального развития личности с точки зрения отечественной и зарубежной области психолого-педагогических наук. Рассматриваются профессиональные качества психолога-консультанта в контексте профессиографических особенностей и профессиональных компетенций. Рассмотрены системы отношений, в которых реализуется психолог-консультант в процессе профессионального развития, а также выявлены психологические особенности включенности в контекст этих отношений. Психолог-консультант реализуется в системе отношений «человек-человек», опосредующихся в профессиональной области как «консультант-клиент», основу которой составляют факторы психотерапевтического характера. Соответственно, ракурс психологических особенностей реализации взаимоотношений в данной системе необходимо рассматривать как «проживание» специалистом данной рабочей ситуации с позиции психологических аспектов субъекта, на которого направлена психотерапевтическая деятельность. Раскрывается сущностная основа взаимодействия профессионала в системе «психолог-консультант-клиент», а также анализируются аспекты личностно-профессионального саморазвития через интериоризацию опыта. Вскрывается проблема отсутствия единых профессиональных требований к личности психолога-консультанта, а также рассматриваются возможности профессионального роста с учетом приобретаемых компетенций в процессе опыта.

Ключевые слова: психолог-консультант, профессиональное развитие, опыт самореализации, психологические особенности профессиональной деятельности, эмоционально-волевая сфера, мотивационные аспекты профессионального развития.

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF PRACTICAL PSYCHOLOGY

© 2016

Nefedov Ilya Anatolevich, rector of the International Academy of massage
Nefedova Irina Gennadievna, consultant
International Massage Academy

(617764, Russia, Tchaikovsky, Lenin Street, 59-109, e-mail: i2@yandex.ru)

Abstract. The article substantiates the relevance of mainstreaming psychological aspects of professional development. Consultant psychologist, reveals the psychological aspects of his professional activity. The analysis of the professional development of the individual concepts in terms of domestic and foreign field of Psychology and Education Sciences. We consider the professional qualities of psychologist-consultant in the context of profессиографических characteristics and professional competencies. We consider the system of relations in which the counselor realized in the process of professional development, as well as identified the psychological characteristics of involvement in the context of these relationships. Consultant psychologist realized in the system of relations “man-man”, is mediated in the professional field as a “consultant-client”, which is based on the factors of psychotherapeutic nature. Accordingly, the angle of psychological features of the implementation of the relationship in this system must be regarded as a “living” of the expert working situation from the perspective of the psychological aspects of the subject, which aims to psychotherapeutic activities. It reveals the essential basis for professional interaction in the system “counselor-client” and explores aspects of personal and professional self-development through internalization of experience. Reveals the problem of the lack of uniform professional standards for the individual Consultant psychologist, and discusses opportunities for professional growth, taking into account the acquired competences in the process of experience.

Keywords: counselor, professional development, self-realization experience, the psychological characteristics of professional activity, emotional and volitional, motivational aspects of professional development.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. В настоящее время профессия психолога-консультанта достаточно популярна, в то время как аспекты профессиональной подготовки, адаптации и самореализации в данной профессиональной сфере имеют не до конца изученные области. Одной из таких областей является профессиональное развитие и профессиональная самореализация психолога-консультанта, то есть две взаимодействующие, взаимодополняющие и взаимообуславливающие ниши, которые раскрывают потенциал специалиста с позиций профессионального становления в соответствии с профессиографическими характеристиками профессионала, включающими профессионально важные психологические и психофизиологические качества и компетенции.

Анализ последних исследований и выделение нерешенных ранее частей общей проблемы. Профессия психолога-консультанта является достаточно непростой профессией и в контексте психологических акцентуаций диктует специалисту тенденцию личностно-профессионального саморазвития через интериоризацию приобретаемого опыта, который, прежде, чем стать профессио-

нальным, приобретает в качестве личного, становясь, таким образом, и собственным, и профессионально-ориентированным.

Отечественная и зарубежная научная практика ориентирует ищущего профессионала на поиск путей профессионального саморазвития через понимание и глубокий анализ основных концепций, среди которых необходимо выделить следующие:

-концепцию профессионального развития Э. Ф. Зеера, основанную на стадийности процесса, факторами которого ученый видит взаимосвязанность уровня профессиональной деятельности реализации и ситуации социального развития; данная концепция перекликается с теорией стадийности Т. В. Кудрявцева;

-концепцию А. Т. Ростунова, в основу которой автором положена система управления формированием профессиональной пригодности; выделенные автором блоки профориентации, профотбора, профподготовки и профадаптации предусматривают деятельность (в том числе и самостоятельную), основанную на индивидуально-психологических особенностях, обеспечивающих результативность выбранной профессии и удовлетворен-

ность профессионала продуктами труда;

-концепцию Ю. П. Поваренкова, которая основана на осмыслении личности профессионала как интегральной системной сущности, которая закономерно опосредует уровень и этапы своего профессионального развития;

-концепцию Л. М. Митиной, в основу которой положено учение С. Л. Рубинштейна о способах жизни, отраженного Л. М. Митиной в двух моделях: модели адаптивного поведения и модели профессионального развития;

-концепцию Э. Гинцберга, сущность которой автор определяет через широкий спектр личностно-значимых позитивных ценностей, обеспечивающих на языке современной науки профессиональную мобильность, саморазвитие и успех.

Помимо вышеперечисленных концепций, особого внимания заслуживают и акмеологическая концепция развития профессионала А. А. Деркача и В. Г. Зазыкина, концепция карьерной зрелости Д. Сьюпера, концепция модельной подготовки В. Е. Шукшунова и Г. С. Мигиренко, типологическая концепция Д. Холланда, акцентирующая зависимость квалификации профессионала от уровня развития интеллекта и самооценки личности, концепция профессионального становления Т. В. Кудрявцева и др.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. В настоящее время единой системы требований к профессиональной подготовке психолога-консультанта и, в частности, требований, раскрывающих психологические аспекты его профессионального развития, не существует [1].

Сфера профессионального развития ограничивается лишь определенным сводом указаний, концентрирующихся вокруг базового психологического образования с необходимостью прохождения психологом-консультантом «личностной терапии до начала и в процессе профессиональной деятельности». Значимую роль в профессиональном развитии психолога-консультанта приобретает его акцент на процесс самопознания, который предполагает психологическую открытость к изменениям и преобразованиям окружающей обстановки в жизни и деятельности. Это подразумевает внутреннее психологическое принятие ответственности за профессиональное самосоуществование и самовыражение в профессии [2].

Известно, что психолог-консультант реализуется в системе отношений «человек-человек», опосредующихся в профессиональной области как «консультант-клиент», основу которой составляют факторы психотерапевтического характера. Соответственно, ракурс психологических особенностей реализации взаимоотношений в данной системе необходимо рассматривать как «проживание» специалистом данной рабочей ситуации с позиции психологических аспектов субъекта, на которого направлена психотерапевтическая деятельность. Таким образом, в этом профессионально-деятельностном аспекте присутствует так называемый перенос психологических переживаний в сферу опыта психолога-консультанта, переживание проблемы субъекта внутри себя. В этом проявляется психологическая осмысленность наблюдения, внутреннего проявления и осознания профессионалом психологической ситуации субъекта, которая естественным образом будет воспринята и переработана на основе личностного опыта профессионала в контексте явлений, процессов и их психологических особенностей.

Итоги взаимодействия психолога-консультанта и клиента во многом зависят от обоих участников психотерапевтического процесса. Диалог между ними раскрывает сущность психологических характеристик и индивидуальные психологические особенности каждого. Наблюдение как профессиональный процесс способствует раскрытию эмоционально-волевой сферы специалиста, а также помогает выявить структуру отношений посредством проявления эмоциональных реакций [3].

В процессе взаимодействия также большое значение

на результат профессионального развития оказывает духовное личностное состояние, которое приобретает вместе с опытом общения с другим человеком, последующей рефлексией пережитого опыта, эмпатии. Также в процессе профессионального развития актуализируется возможность обращения к своему субъективному опыту, проявляется психологическая осознанность восприятия своих способностей, мыслей, чувств, восприятия, в связи с чем профессионал становится способным воспринимать себя в своей профессии, проявлять заботу о себе самом и быть свободным и уверенным в отношениях с обращавшимися. Осознание уверенности в профессиональной области, как правило сопровождается совершенствованием мотивационных психологических аспектов профессиональной деятельности, что влечет за собой более глубокое осознание и учет психологических закономерностей взаимодействия с окружающими [4; 5; 6].

Выводы исследования и перспективы дальнейших исследований данного направления. Анализ психологических особенностей практикующего психолога-консультанта показал, что процесс их профессионального развития характеризуется: 1) мотивационными психологическими аспектами, обозначающими тенденцию профессионального самопознания через опыт, а также самосовершенствования и самоактуализацию, что обусловлено практикой интериоризации профессионального опыта и его использование в процессе профессионального развития; 2) внутренними позитивными отношениями на основе гуманизации, направленными как на окружающих, так и на себя в процессе взаимодействия с потребителями психотерапевтических услуг; 3) совершенствованием профессионально важных качеств, среди которых коммуникативные, интеллектуальные, мотивационно-потребностные, эмоционально-волевые, эмоционально-чувственные, нравственно-ценностные, то есть качества, аккумулирующие спектр функциональных навыков, обеспечивающих профессиональное развитие на основе взаимодоверия, осознания ответственности, сопереживания. Важным психологическим аспектом в процессе профессионального развития на основе всего вышеизложенного также необходимо выделить формирование индивидуального стиля профессиональной деятельности, в контексте которого можно рассматривать как психические и психофизиологические качества, так и формируемые на их основе индивидуальные психологические особенности профессиональной самореализации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Кораблина, Е. П. Особенности подготовки психолога-консультанта к профессиональной деятельности / Е. П. Кораблина // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – № 12. – Том 5. – 2005. – С. 20-30.
2. Васильева, Ю. Ю. Система непрерывного многоуровневого профессионального образования Великобритании: современные модели (электронный ресурс) / Ю. Ю. Васильева, Е. В. Игнатович // Непрерывное образование: XXI век. – № 1(9). – 2015. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/individualnye-obrazovatelnye-traektorii-v-sisteme-neprerывnogo-obrazovaniya>
3. Чернов, А. Б. Статус психолога в консультационной организации / А. Б. Чернов // Фундаментальные исследования. – № 12-8. – 2014. – С. 1780-1784.
4. Корнилова, Т. В. Психология выбора как мыслительное и личностное опосредствование преодоления неопределенности / Т. В. Корнилова // Психологический журнал. – № 3. – Том 37. – 2016. – С. 113-124.
5. Кочюнас, Р. Психологическое консультирование и групповая психотерапия: учебное пособие / пер. с лит. В. Матулявичене. – М.: Академический Проект, 2010. – 464 с.
6. Олифиревич, Н.И. Индивидуальное психологическое консультирование: Теория и практика / Н. И. Олифиревич. – Минск: Тесей, 2005. – 264 с.

УДК 159.923

ВЛИЯНИЕ ХАРАКТЕРОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ ВЫПУСКНИКА ШКОЛЫ НА ВЫБОР ПРОФИЛЯ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

© 2016

Никитинова Елена Валерьевна, психолог

*Детский медицинский центр Управления делами Президента РФ
(109012, Россия, Москва, Старопанский переулок, 3, e-mail: nikitonova@mail.ru)*

Аннотация. Современный взгляд на личность выпускника школы, погруженного всецело в процесс профессионального самоопределения, позволяет нам рассматривать его как будущего профессионала, который как участник производственных отношений интегрируется в достаточно сложную систему производственных процессов и профессиональных контактов. Эти контакты, процессы и отношения, которые помимо причастности к профессиональной сфере, необходимо еще рассматривать и с позиций социальности, представляют собой довольно сложную систему внутренне идентифицируемых личностью профессиональных ситуаций, формирующих устойчивые связи, образующиеся в ходе взаимодействия в условиях осуществления профессиональной деятельности. Данные связи, характеризующие в будущем профессиональное саморазвитие личности, успешность профессионального выбора и идентичность профессиональной сферы, в которой самореализуется личность, индивидуальным особенностям и внутреннему потенциалу специалиста, преломляются через состояние личности в качестве отношения к профессии, результатам труда, уровню самопроявления, самооценки и выражаются в профессиональной деятельности в качестве формируемого личностного потенциала. В статье дан анализ влияния характерологических особенностей личности выпускника на профессиональное самоопределение в периоды различных этапов развития высшего образования в стране и обусловленных временем и развитием производства профессиональных качеств, черт и особенностей личности профессионала. Произведен анализ современных требований к будущему специалисту. Обоснована значимость характерологических особенностей выпускника в контексте профессиональных компетенций.

Ключевые слова: личность выпускника, характерологические особенности, профессиональное самоопределение, личностные качества, психические состояния, психологические и психофизиологические особенности, профессиональная самореализация.

INFLUENCE OF PERSONALITY TRAITS GRADUATE SCHOOL CHOICE OF PROFILE TRAINING IN HIGH SCHOOL

© 2016

Nikitonova Elena Valerevna, psychologist

*Children's Medical Center, RF Presidential Administration
(109012, Russia, Moscow, Staropansky lane 3, e-mail: nikitonova@mail.ru)*

Abstract. Modern view on personality of the graduate school, fully immersed in the professional self-determination process, allows us to consider it as a future professional, who as a member of the relations of production integrated in a fairly complex system of production processes and professional contacts. These contacts, processes and relationships that in addition to involvement in the professional field, must also be considered from the standpoint of sociality and represent a rather complex system of internal identifiable person professional situations, forming stable relationships formed during the interaction in terms of the professional activity. Data communication that characterize the professional self-development of the individual in the future, the success of professional choices and identity of the professional sphere, in which the self-fulfilling personality, individual characteristics, and the inner potential of a specialist, refracted through the condition of the person as a relationship to the profession, the results of labor, the level of self-manifestation, self-esteem and are expressed in professional work as a formed individual potential. The article analyzes the influence of personality traits of the individual graduate to professional self-determination in times of the various phases of the development of higher education in the country and due to the time and the development of production of professional qualities, characteristics and features of a professional identity. The analysis of current requirements to future specialists. It substantiates the importance of personality traits graduates in the context of professional competencies.

Keywords: personality graduate, characterological features, professional self-determination, personality, mental state, psychological and physiological characteristics, professional self-realization.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Изменения, которые происходят на современном этапе экономического и социокультурного развития, диктуют все новые и новые, чаще всего повышенные требования к специалистам, реализующим свой личностный потенциал в различных сферах профессиональной деятельности.

Анализ исследований, выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Ретроспективный анализ психологических исследований, посвященных данной тематике, показывает нам, что изучение характерологических черт неизменно следует соотносить с изучением психических состояний личности, которые обуславливают ее индивидуальные особенности в процессе профессионального самоопределения, адаптации и профессионального развития.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. В контекст изучения были положены такие состояния как психологическая готовность к труду, «неудовлетворенность праздным времяпрепровождением», трудолюбие и т.п., то есть те состояния, которые описывали черты характера будущего профессионала [1].

Эта историческая ретроспектива углубляет нас в ана-

лиз особенностей профессиографических требований, обусловленных социальным заказом времени, когда шло бурное развитие производства и отсутствовала «затоваренность» рынка труда профессиональными кадрами.

Несомненно, рассматриваемые характерологические черты ложились в основу хорошего специалиста, способного проявиться в деятельности с максимальной самоотдачей, переживать за качество труда и выполнение производственных показателей. Профессионал воплощал в труде наивысшие социальные качества, в том числе и нравственные, показывая пример обществу. Учет характерологических особенностей позволял увеличивать объемы производства, развивать всевозможные профессиональные отрасли [2].

Однако, как отмечают В. Е. Шукшунов, В. В. Ленченко и другие, до недавнего «доперестроечного» времени «экстенсивная экономика страны не требовала специалистами высокого качества с фундаментальными всесторонними знаниями, в связи с чем:

-не было социального запроса на людей с высшим образованием у общества в целом;

-перестали пользоваться спросом выпускники как специалисты с высшим образованием у потребителей предприятий, НИИ, КБ и т. п.;

-потребитель создавал своеобразный «склад» инженерного корпуса, который свидетельствовал о затаваренности предприятий инженерными кадрами, об их высоком качестве, их ненужности»;

-в высшей школе, как и в экономике, царили количественные показатели, «поточное производство».

Вышеперечисленные явления охарактеризовали кризис высшей профессиональной школы, которая перестала обеспечивать качество подготовки выпускников [3].

В период, когда высшая школа претерпела кризис, а производство было просто «завалено» кадрами, в мир труда и профессий вошло понятие «конкуренции», и такие характерологические особенности как усердие, трудолюбие, неудовлетворенность праздным времяпрепровождением стали дополняться такими особенностями личности будущего профессионала как способность работать на пределе физических и психических возможностей, трудиться на «износ», способность осуществлять производственные операции в критических условиях труда с соблюдением жестких требований к психическим и психофизиологическим особенностям работника. Эти особенности заставили совершенно по-новому взглянуть на условия профессионального самоопределения, профессиональной адаптации и профессионального развития. Характерологические особенности личности будущего профессионала стали еще больше определяться психическими состояниями личности, психологическими и психофизиологическими особенностями.

Исследования показывали, что качество подготовки специалиста к будущей профессиональной деятельности и успешность ее осуществления являются взаимосвязанными характеристиками системы профессионального образования [4-7]. На современном этапе развития высшего образования в понятие «качество подготовки специалиста» включается совокупность его наиболее устойчивых свойств, обуславливающих пригодность к профессиональной деятельности: знания и умения в профессиональной сфере, психофизическая подготовленность.

В настоящее время, когда на рынке труда и услуг царит жесткая конкуренция [8-14], и эта конкуренция приобретает международный характер, характерологические особенности нынешних выпускников рассматриваются совсем в ином ракурсе. Анализ целевых показателей руководителей производств позволяет озвучить ряд совершенно новых требований к личности будущего профессионала: способность осуществлять профессиональную деятельность на пределе физических и психических возможностей в заданном лимите времени, профессиональная мобильность и способность быстро принимать важные решения быстро, эффективно и результативно, высокая степень конкурентоспособности на международном рынке труда, высокий уровень работоспособности, способность трудиться непрерывно с сохранением эффективности [15; 16].

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Данные требования определяют характерологические особенности будущих специалистов с той позиции, когда под них уже подводится намерение, обусловленное желанием трудиться в определенной профессиональной сфере, быть не просто трудолюбивым, а незаменимым, обладать не только требуемыми компетенциями, но иметь ряд качеств, черт и особенностей, которые позволят быть наилучшим из всех претендующих на данное рабочее место. Это обуславливает непрерывную работу личности над собой, причем не только профессионального характера, но и психического, физического, психофизиологического. Затрагивается такое качество будущего специалиста как стрессоустойчивость, определяемая нервно-психической устойчивостью, личностной и ситуативной тревожностью, фрустрацией и пр. Вступают в силу проявления эмоционально-волевой сферы личности, мотивационно-потребностной, которые корреляционно определяются АНИ: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4(17)

характерологическими особенностями [17; 18].

Таким образом, современное понятие «готовности к труду» расширено до учета характерологических особенностей современного выпускника таким образом, что относительная устойчивость лежащих в их основе психических состояний и психологических особенностей не способна удовлетворить максимально [19]. Становится необходимым совершенствование психических особенностей личности, что способно будет сделать показательными качества и черты личности в условиях жесткой конкуренции.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Кудрявцев, Т. В. Влияние характерологических особенностей личности на динамику профессионального самоопределения [Электронный ресурс] / Т. В. Кудрявцев, А. В. Сухарев // Вопросы психологии. – Режим доступа: <http://www.voppsy.ru/issues/1985/851/851086.htm>
2. Пустовалова, Н. И. Взаимосвязь черт личности и волевой саморегуляции старшеклассников / Н. И. Пустовалова, Д. В. Лазаренко // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: педагогика, психология. - № 3(10). – 2012. – С. 173-177.
3. Шукшунов, В. Е. Высшее техническое образование: взгляд на перестройку / В. Е. Шукшунов, В. В. Ленченко, Е. М. Тарасова, А. Г. Никитенко. – М.: Высшая школа, 1990. – 117 с.
4. Гуськова Т.В., Разуваев С.Г. Условия повышения качества подготовки специалистов в высшем профессиональном образовании // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2012. № 3 (07). С. 101-107.
5. Пасынчук К.Н. Сущность понятия «качество подготовки» будущих специалистов по пожарной безопасности // Карельский научный журнал. 2014. № 2. С. 70-74.
6. Бураева В.Г. Профессиональная мобильность как интегральное качество личности современного специалиста // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 4 (13). С. 70-73.
7. Гаврилова М.И., Одарич И.Н. Развитие профессиональной компетентности будущего специалиста как качества личности // Карельский научный журнал. 2015. № 1 (10). С. 36-38.
8. Биксина Н.А. Степень напряженности ситуации на региональном рынке труда как фактор, определяющий стратегию его регулирования // Актуальные проблемы экономики и права. 2012. № 3. С. 62-66.
9. Щербакова О.Ю. Вопросы интерпретации понятия «рынок труда» в контексте современности // Карельский научный журнал. 2014. № 4. С. 140-143.
10. Шумилова О.Н. Мониторинг рынка труда как условие формирования эффективного имиджа вуза // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 1 (10). С. 153-156.
11. Левина А.П. Формирование рынка труда выпускников вузов в условиях моноструктурной экономики: социологический аспект // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2015. № 2. С. 46-49.
12. Щербакова О.Ю. Вопросы взаимодействия потребностей кадрового потенциала региона и спроса рынка труда // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 1 (10). С. 207-209.
13. Лукьянова Т.Н. Направления совершенствования государственного регулирования рынка труда и занятости населения // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 1. № 6 (28). С. 328-330.
14. Горбачева Н.Б. Взгляд молодежи на профессиональный выбор и востребованность профессий на рынке труда // Карельский научный журнал. 2015. № 3 (12). С. 7-9.
15. Журавлева, О. В. Особенности мотивации профессионального выбора старшеклассников / О. В. Журавлева // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. - № 1(33). – 2015. – С. 159-

168.

16. Резапкина, Г. В. Акцентуация и выбор профессии [Электронный ресурс] / Г. В. Резапкина // Методический кабинет профориентации. – 2015. – Режим доступа: <http://metodkabi.net.ru/index.php?id=akcentuacia>

17. Сохранов-Преображенский, В. В. Формирование профессиональных умений студентов вуза как фактор смыслообразующего образования / В. В. Сохранов-Преображенский // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2013. – № 3. – С. 151–159.

18. Федотова, Л. М. Формирование профессиональной идентичности студентов в процессе обучения в вузе: Автореф. канд. пед. наук / Л. М. Федотова. – Кемерово, 2011. – 16 с.

19. Попова, О. С. Психологическое проектирование личности субъекта труда в условиях трансформации профессионального образования / О. С. Попова // Сибирский педагогический журнал. – № 3. – 2016. – С. 85-92.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СПИРАЛЕВИДНОЙ ТЕХНИКИ РИСОВАНИЯ ЦВЕТНЫМИ
КАРАНДАШАМИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

© 2016

Петренко Светлана Сергеевна, кандидат психологических наук,
лаборант научно-проблемной лаборатории психолого-педагогических исследований
Оренбургский государственный университет, филиал в г. Орске
(462403, Россия, Орск, проспект Мира, 15А, e-mail: fpp_ogti@mail.ru)

Аннотация. В статье поднимаются вопросы развития художественно-творческой деятельности в дошкольном возрасте, затрагиваются особенности организации художественно-эстетического развития в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования. Раскрываются возможности использования нетрадиционных техник рисования в ходе формирования изобразительной деятельности дошкольников. Отмечается значимость данного процесса для познавательного и личностного развития детей. Рассматривается структура творческих способностей, которые лежат в основе формирования эстетического развития детей дошкольного возраста. Описывается спиралевидная техника рисования цветными карандашами Я.А. Шлеппера с точки зрения становления и формирования детской изобразительной деятельности. Она понимается как нетрадиционная техника рисования, основанная на использовании круговой штриховки в виде вытянутых спиралей. Такие движения оказываются наиболее удобными для использования особенно в младшем дошкольном возрасте, когда рука постепенно подготавливается к выполнению более жестких прямых линий. Поднимаются вопросы применения этой техники в процессе работы с детьми, имеющими проблемы в развитии: личностное и познавательное недоразвитие, нарушение опорно-двигательного аппарата, нарушение речи, эмоциональные расстройства, нарушения поведения и деятельности. Отмечается значимость понимания хода развития детского рисунка в процессе онтогенезе для работы с такими детьми.

Ключевые слова: изобразительная деятельность, сенсорное развитие, сенсомоторное развитие, зона ближайшего развития, восприятие, воображение, художественно-эстетическое развитие, дошкольный возраст, онтогенез, рисование, техника рисования, арттерапевтическая техника.

**THE USE OF SPIRAL DRAWING WITH COLORED PENCILS TO WORK
WITH CHILDREN OF PRESCHOOL AGE**

© 2016

Petrenko Svetlana Sergeevna, candidate of psychological sciences,
research assistant of scientific laboratory of psychological-pedagogical research
Orenburg State University, Branch of Orsk
(462403, Russia, Orsk, Mira Avenue, 15A, e-mail: fpp_ogti@mail.ru)

Abstract. The article raises questions about the development of artistic and creative activities in the preschool years, affected by the features of the organization of artistic and aesthetic development in accordance with the federal state educational standards of preschool education. Reveals the possibility of using non-traditional painting techniques in the form of graphic activity of preschoolers. It noted the importance of this process for the educational and personal development of children. The structure of creative abilities, which underlie the formation of aesthetic development of children of preschool age. Describes a spiral technique of drawing with colored pencils JA Shlepper terms of formation and the formation of children's graphic activity It is understood as a non-traditional drawing technique based on the use of a circular hatch in the form of elongated spirals. Such movements are most suitable for use especially in the preschool age, when the arm is gradually prepared for the implementation of more stringent straight lines. The Questions of using this technique in the process of working with children with problems in development are Raises: personal and cognitive underdevelopment, violation of the musculoskeletal system, speech impairment, emotional disorders, behavior and activity. It noted the importance of understanding the development of the course of children's drawings in the course of ontogenesis to work with such children.

Keywords: representational activities, sensory development, sensorimotor development, zone of proximal development, perception, imagination, artistic and aesthetic development, preschool age, ontogeny, drawing, painting technique, art therapeutic technique.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. В последнее время работа с детьми дошкольного возраста претерпевает значительные изменения, связанные с введением в нашей стране нового образовательного стандарта – ФГОС ДО (окончательный вариант утверждён Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. N 1155 (зарегистрирован в Минюсте РФ 14 ноября 2013 г.) и вступил в силу с 01 января 2014 года). Он учитывает многие моменты, которые оказываются значимыми в период формирования ребенка дошкольного возраста. Это, например, социокультурное разнообразие детства, возрастные и индивидуальные особенности развития детей, профессиональная поддержка индивидуального развития ребенка и т.п. В этом аспекте оказывается значимой опора на все виды развития, которые имеют место в рамках дошкольного образования: познавательное, речевое, социально-коммуникативное, физическое, художественно-эстетическое [1].

Особое внимание в данной статье уделяется именно художественно-эстетическому развитию, под которым понимается «развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства,

мира природы; становление эстетического отношения к окружающему миру; формирование элементарных представлений о видах искусства; восприятие музыки, художественной литературы, фольклора; стимулирование сопереживания персонажам художественных произведений; реализация самостоятельной творческой деятельности детей» (из ФГОС).

Весь опыт эмоционального отношения ребенка к окружающей его действительности, а также непосредственное воплощение художественно-творческой деятельности оказывает определенное влияние на формирование общей культуры личности. Художественное творчество в любом его проявлении непосредственно воспринимается ребенком, который эти образы восприятия соотносит со своим личным опытом и выстраивает свою картину окружающего мира. Следовательно, кроме понятия художественно-творческая деятельность, мы также обратим особое внимание на восприятие произведений искусства: это процесс личностного, эмоционального, осознанного осмысления и постижения предъявленных образов. Соответственно, необходимо учитывать, что дошкольник по-своему воспринимает все вокруг, часто в этот процесс включается воображение, мышление и другие психические процессы. Поэтому опора на

развитие эмоциональной отзывчивости является одной из основных задач взрослого, работающего в направлении художественно-эстетического развития.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых основывается автор; выделение неразрешенных раньше частей общей программы. Художественное развитие рассматривается многими авторами: Г.А. Урунтаевой [3], Н.П. Сакулиной [5], Т.С. Комаровой [6], А.А. Мелик-Пашаевым [7], В.Т. Кудрявцевым [2] и др. Однако все они сходятся во мнении, что в процессе развития художественных способностей можно формировать психологически здоровую личность, способную решить многие жизненные проблемы.

По мнению Г.А. Урунтаевой [3], изобразительная деятельность относится, наряду с конструктивной, к продуктивным видам, использующим модели окружающего мира и приводящим к созданию реальных продуктов. Ребенок учится воспринимать в них те стороны, которые будут нужны в процессе творчества. Следовательно, воспринимаемые признаки являются для него ключевыми точками в познании окружающего мира. В связи с этим, как отмечает Д.Б. Эльконин, у детей складывается умение использовать разнообразные выразительные средства, развивается обобщенный способ изображения объектов окружающего мира [4].

В исследованиях Н.П. Сакулиной анализируются различные функции детского рисунка, главными из которых называются изобразительная и выразительная, которые связаны со способностями к изображению. Каждая из указанных способностей состоит из нескольких компонентов: восприятие и связанное с ним представление. Следующий компонент, который выделяет автор, это овладение средствами графического воплощения образа. И последним компонентом в данном случае можно назвать овладение техникой рисунка, которое является составной частью графических умений [5].

Т.С. Комарова в своих исследованиях предлагает рассматривать сенсорное воспитание и обучение детей дошкольного возраста во взаимосвязи с изобразительной деятельностью, где проявляются следующие способности: аналитико-синтетическое восприятие изображаемого предмета; обобщенное представление, отражающее признаки и свойства окружающих предметов; создание изображения на основе имеющегося представления; зрительный контроль совершаемых действий; восприятие и оценка законченного изображения; создание изображения на основе накопленного ранее сенсорного опыта и его преобразование на основе воображения. Также автор добавляет в эту классификацию ручную умелость, как своеобразную сложную сенсомоторную способность, которую можно и нужно формировать в дошкольном возрасте. Именно в последнем случае необходимо развивать способы правильного выполнения определенных изобразительных действий, формообразующие движения, которые направлены на передачу формы объекта, а также регуляцию рисовальных движений по ряду качеств, таких как плавность, амплитуда, нажим и т.п. [6].

По мнению А.А. Мелик-Пашаева, эстетическое воспитание понимается не как развитие у детей отдельных качеств и способностей, а становление целостной личности на основе ее эстетического опыта [7]. За всяким актом творчества, как отмечает автор, лежит особое отношение человека к жизни, которое можно назвать эстетическим отношением. Оно свойственно каждому человеку, характеризует его как личность в целом и является основой его художественно-творческой одаренности.

Формирование целей статьи (постановка задания). Основная цель статьи – определить возможности использования спиралевидной техники рисования в работе с детьми дошкольного возраста.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Изобразительная деятельность в дошкольном воз-

расте – важнейший вид деятельности, оказывающий непосредственное влияние как на формирование личности ребенка, так и на его интеллектуальное и психофизиологическое развитие. Одной из основных ее составляющих является художественное образование, как процесс усвоения соответствующих знаний, а также развития способностей к творчеству в любом его проявлении.

Изображение любого объекта всегда проходит через чувственную сферу, вне зависимости от возраста человека. Так, например, ребенок рисует понравившийся ему цветок или яркий солнечный день. В данном случае, этот рисунок будет иметь эстетическое значение для самого исполнителя, так как он запечатлел тот положительный эмоциональный настрой, который у него был при изначальном восприятии. В другом примере, дошкольник рассматривает схематичное или плоскостное изображение какого-либо объекта, а затем повторяет его в объемной фигуре. Здесь функция уже меняется, обретая познавательное значение.

Процесс создания образа складывается, по мнению Г.В. Лабунской [8] и Н.П. Сакулиной [5], из нескольких частей: формирование зрительного представления и его воспроизведение. Однако изобразительная деятельность не может проходить без непосредственного участия определенного вида способностей. В дошкольном возрасте все дети обладают изобразительными способностями различного уровня развития. Любой дошкольник очень любит рисовать, для него это естественный процесс, который доставляет полноценное чувство удовлетворения. Многие авторы отмечают, что способности к изобразительной деятельности имеют определенную структуру (А.Г. Ковалев):

Первый компонент – свойства. Ведущим является художественное воображение, а опорным – острая зрительная чувственность. В данном случае происходит воплощение и развитие замысла.

Второй компонент – специальная умелость рук, высокое развитие моторной функции.

Кроме этого, автор выделяет «фон способностей», под которым подразумевается эмоциональная настроенность, возникающая у детей благодаря их эмоциональной чувствительности. Следовательно, в данном случае затрагивается творческий характер изобразительной деятельности, включающий ориентировочную часть, то есть восприятие образа окружающего мира, и исполнительскую, где происходит сам процесс творчества [9].

Представленная структура не является жесткой по своей сути, так как компоненты могут меняться в зависимости от уровня развития художественных способностей.

В последнее время можно выделить как классические техники рисования (например, акварель, гуашь, масло и т.п.), так и нетрадиционные, помогающие развивать художественный вкус, творчество, но также и воображение. Среди них: печатание листьями, ниткография, монотипия, рисование мыльной пеной, набрызг, шаблонография, рисование пальчиками и ладошками и т.п. [10, 11, 12]. Это далеко не полный перечень нетрадиционных техник рисования. Однако в данной статье мы остановимся на особой технике, которую предложил художник-любитель Я.А. Шлеппер [13, 14, 15]. Это спиралевидная техника рисования цветными карандашами. Суть ее заключается в том, что рисунок создается с помощью вытянутых спиралей, выполненных карандашами различных цветов. Автором разработана и обоснована универсальная графическая основа в виде особой круговой штриховки. Он также предлагает поэтапное ее использование в практической работе с детьми и взрослыми, объясняя не только специфику линий, но и смешение цветов между собой. Путем наложения цветных спиралей друг на друга создаются различные оттенки, что в свою очередь оказывается значимым для детей дошкольного возраста, так как в данном случае они отчетливо видят, каким образом можно соединять цвета

между собой. Также данная техника позволяет им выполнять практически любые рисунки, так как нет четко заданных рамок прямых линий.

В плане использования данной техники в дошкольном возрасте в качестве дополнительной, можно отметить следующие моменты:

1. Круговые движения для детей дошкольного возраста являются наиболее комфортными и удобными в плане исполнения.

2. Детская рука оказывается не совсем подготовленной для правильного захвата карандаша. На начальном этапе здесь этого не требуется. При этом рука ребенка с помощью круговых движений подготавливается к письму.

3. В дошкольном возрасте специализированные движения рук помогают развивать речь ребенка, оказывая влияние на мозговые речевые центры (Л. С. Выготский) [16].

4. Данную технику ребенок способен освоить с небольшой помощью взрослого, тем самым мы оказываем влияние на зону ближайшего развития ребенка дошкольного возраста (Л. С. Выготский) [16].

5. Начиная свое развитие в младшем дошкольном возрасте, воображение ребенка связано с предметной средой, которая его окружает. Затем, в старшем возрасте, оно приобретает характеристики, способные выводить ребенка за пределы ситуации (В. В. Давыдов, Е. Е. Кравцова) [17, 18]. Используя такую технику рисования, мы можем оказать определенное влияние на развитие умения ребенка выходить за пределы окружающих предметов и придумывать интересные сюжеты.

6. С помощью необычного смещения цвета ребенок сможет самостоятельно разбирать особенности появления того или иного цвета, что оказывает влияние на цветовое восприятие и на развитие цветочувствительности.

Следовательно, рисуя в комфортной для себя технике, ребенок дошкольного возраста не только развивается познавательльно, но и успешно реализует одну из своих базовых потребностей – потребность в рисовании.

Спиралевидные движения рук являются генетически исходными, появляясь самыми первыми в развитии изобразительной деятельности. Исследователи и практики часто называют эту стадию, которая проявляется в раннем дошкольном возрасте (то есть от одного до трех лет), стадией «каракулей». Позднее она перетекает в следующую, когда ребенок рисует так называемых «головоногов». Однако круговые движения в рисунке не исчезают, становясь особыми линиями, обозначающими границы рисунка. Детям удобнее и комфортнее использовать именно такие линии, так как рука еще не подготовлена к выполнению четких прямых линий [19].

Также оказывается важным момент создания образа из того количества спиралеобразных линий, которые нарисовал ребенок. С одной стороны, они самооценны для него и представляют определенную значимость. С другой стороны, если спросить у ребенка, что он нарисовал, часто взрослый не получает ответ, так как младший дошкольник не может соотнести это изображение с каким-либо предметом. Соответственно, называя или осмысливая то или иное изображение, взрослый помогает развивать восприятие ребенка, создавая предметную среду. Постепенно, с помощью взрослого, дошкольник научается видеть и создавать свой замысел.

Нетрадиционное рисование часто становится основой для арт-терапевтических техник, так как оно помогает преодолевать чувство страха («Я не умею рисовать» или «У меня так не получится»), вселяет уверенность в себе, помогает снизить эмоциональное возбуждение, особенно у гиперактивных и расторможенных детей. Данные техники не утомляют ребенка, они легки в использовании и обучении, то есть, научившись использовать какую-либо технику, он способен самостоятельно ее использовать в своей деятельности.

Техника, предложенная Я.А. Шлеппером, оказы-

вается продуктивной в работе с теми дошкольниками, которые имеют определенные проблемы в развитии, например, сложности с рисованием или более глубокие проблемы в личностном плане. Такие дети, как показывают многочисленные исследования, не могут получать удовольствие просто от самого процесса рисования, так как ждут оценки со стороны взрослого, вполне возможно, не всегда адекватной и положительной. В данном случае ребенок может быть выведен на более высокий уровень принятия своего рисунка, так как она не подразумевает неуспеха.

Использование спиралевидной техники оказывается особенно продуктивным в реабилитационной и психотерапевтической работе со следующими категориями детей дошкольного возраста: с нарушениями интеллекта, отклонениями в познавательном развитии, нарушением речи, эмоциональным расстройством, нарушением поведения и деятельности.

Это обосновывается следующими положениями:

1. Установлено, что двигательная система оказывает значительное влияние на весь организм, но особенно велико влияние проприоцептивной афферентации на деятельность мозга, на его функциональное состояние. М.М. Кольцова рассматривает кисть руки как орган речи. Если развитие движений пальцев рук соответствует возрасту, то и речевое развитие находится в пределах нормы. Если же развитие движений пальцев отстает, то задерживается и речевое развитие, хотя общая моторика при этом может быть нормальной. Следовательно, формирование речевых областей совершается под влиянием кинестетических импульсов от пальцев рук [20].

2. Уровень развития мелкой моторики – один из показателей интеллектуальной готовности к школьному обучению. Обычно ребенок, имеющий высокий уровень развития мелкой моторики, умеет логически рассуждать, у него достаточно хорошо развиты память, мышление, внимание, связная речь. Письмо – это сложный навык, включающий выполнение тонких координированных движений руки.

3. Плохая моторика пальцев рук дает низкие результаты при выполнении различных заданий, как-то: обвести фигуру, нарисовать по образцу и т.д. Ребенок быстро устает, у него падает работоспособность. Неподготовленность к письму может привести к возникновению негативного отношения к учебе, тревожного состояния. Поэтому важно развивать механизмы, необходимые для овладения письмом в дошкольном возрасте.

Однако не стоит забывать еще и тот факт, что при использовании этой техники постоянно, мы можем загнать ребенка в еще более узкие рамки, которые окажутся для него непреодолимыми при знакомстве с другими техниками рисования, которые усваиваются по мере становления самого детского рисунка. Поэтому здесь необходимо ввести определенные ограничения, которые не приведут к нарушениям в формировании изобразительной деятельности. А именно: специалисту, работающему с детьми дошкольного возраста, необходимо хорошо ориентироваться в детском онтогенезе, в процессе развития изобразительной деятельности, а также отслеживать момент перехода из пассивного восприятия и копирования ребенком движений взрослого к активной творческой позиции, связанной с созданием самостоятельных образов. При этом взрослый должен быть готов отказаться от использования спиралевидной техники в нужный момент, когда ребенок будет готов к активному использованию более совершенных для него линий.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Таким образом, в процессе использования спиралевидной техники рисования цветными карандашами с детьми дошкольного возраста, мы можем ожидать следующие результаты: развитие мелкой моторики у детей с проблемами в данной сфере, формирование речевых навыков, эмоциональной сферы,

пополнение и расширение предметно-развивающей среды, развитие цветовосприятия, включение новых полоченных знаний в игровую деятельность как ведущую.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Приказ МИНОБРНАУКИ России № 1155 от 17 октября 2013 года «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» // режим доступа: <http://минобрнауки.рф/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/6261>

2. Кудрявцев, В.Т. Личностный рост ребенка в дошкольном образовании / В.Т. Кудрявцев, Г.К. Уразалиева, И.Л. Кириллов. – М.: Макс Пресс, 2005. – 390 с.

3. Урунтаева, Г.А. Дошкольная психология: Учебное пособие для студентов сред. пед. учеб. заведений / Г.А. Урунтаева. – 5-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 336 с.

4. Эльконин, Д.Б. Детская психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д. Б. Эльконин; ред.-сост. Б. Д. Эльконин. — 4-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2007. — 384 с. ISBN 978-5-7695-4068-4

5. Сакулина, Н.П. Изобразительная деятельность в детском саду: Пособие для воспитателей / Сакулина Н.П. .- 2-е изд., испр.и доп.. - М. : Просвещение, 1982. - 208с. : ил..

6. Комарова, Т.С. Изобразительная деятельность в детском саду. Программа и методические рекомендации. Для занятий с детьми 2-7 лет / Т.С. Комарова. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2010. ISBN: 978-5-86775-320-7

7. Мелик-Пашаев, А.А. Гуманизация школы и проблемы эстетического воспитания // сайт журнала «Вопросы психологии». Режим доступа: http://www.vorpsy.ru/issues/1989/891/891015.htm#_ftn1

8. Лабунская, Г.В. Изобразительное творчество детей / Г.В. Лабунская. – М.: Просвещение, 1979. – 192 с.

9. Ковалев, А.Г. Психология личности / А.Г. Ковалев. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1965. – 289 с.

10. Аверьянова, А.П. Изобразительная деятельность в детском саду: Планы занятий: практическое пособие для педагогов дошкол. учреждений / Аверьянова, А.П. . - М. : Мозаика-Синтез, 2006. - 96с. : ил..

11. Григорьева, Г.Г. Развитие дошкольника в изобразительной деятельности: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Григорьева Г.Г. - М. : Академия, 1999. - 342с.

12. Григорьева, Г. Г. Игровые приемы в обучении дошкольников изобразительной деятельности: Книга для воспитателя детского сада / Г. Г. Григорьева . - М. : Просвещение, 1995. - 64 с : ил. - ISBN 5-09-004640-9.

13. Орские «кудряшки» любят и ценят // служба информации ТРК «Евразия» // режим доступа: <http://orsk.ru/news/52803>

14. Бикбулатов, Р., Бурмистров, Н. Орский художник изобрел уникальную технику рисования // режим доступа: <http://orenburg.rfn.ru/rnews.html?id=34730>

15. Мороченков, А. Второе рождение Якова Шлеппера // режим доступа: <http://www.hron.ru/?content=statya&t=4307#>

16. Выготский, Л.С. Психология развития ребенка / Л.С. Выготский. – М.: Эксмо, 2006 г. – 512 с. ISBN: 5-699-13731-9

17. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996 г. – 544 с.

18. Кравцов, Г.Г., Кравцова, Е.Е. Психология и педагогика обучения дошкольников: учеб. пособие / Г.Г. Кравцов, Е.Е. Кравцова. – М.: Мозаика-Синтез, 2013 – 264 с. (Серия: высшее профессиональное образование). ISBN: 978-5-43150-185-2

19. Мухина, В. С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта [Текст] : [монография] / В. С. Мухина. - Москва : Педагогика,

1981. - 239 с. : ил. - Библиогр.: с. 227-233.

20. Кольцова, М.М., Рузина, М.С. Ребенок учится говорить. Пальчиковый игротренинг. – Екатеринбург: У-Фактория, 2004. – 224 с. + цв. вкл. (Серия «Психология детства: Современный взгляд»).

МЕДИАЦИЯ КАК СПОСОБ РАЗРЕШЕНИЯ КОНФЛИКТОВ: РЕЗУЛЬТАТЫ
ИССЛЕДОВАНИЙ В ЗАРУБЕЖНОЙ ПСИХОЛОГИИ

© 2016

Романова Елена Александровна, психолог, медиатор, Генеральный директор
*Студия инновационной психологии и медиации «ЭГО»**(143033, Россия, Московская область, п. Горки-2, БЦ Горки-Хауз, 45а, оф. 25, e-mail: e.romanova@sip-ego.ru)*

Аннотация. Выявлена значимость медиационной поддержки с точки зрения продуктивного психологического способа разрешения противоречий, возникающих в спорных ситуациях. В статье также выполнен анализ подходов к определению понятия «медиация». Произведен контент-анализ понятия «медиация» с точки зрения психологических особенностей конфликтов, возникающих в различных спорных ситуациях. Медиация рассмотрена в качестве области междисциплинарного характера, существующей на стыке юриспруденции, дипломатических отношений и т.п., с учетом существенного, глубокого обращения к области психологии как векторному направлению в применении способов разрешения конфликтной ситуации, несмотря на то, что несколько лет назад в зарубежной практике использования медиационной поддержки была обозначена трудность реализации именно сопутствующих медиации психологических средств в силу того, что психологи привыкли решать вопросы своей практической области с точки зрения глубинных процессов, в то время, как необходимость состояла в конструктивном урегулировании конфликта. Представлены области (в зарубежной практике), в которых медиация используется для урегулирования конфликтных ситуаций. Выявлена значимость медиационной практики в гражданско-правовой, политической, экономической, производственной, этнической и межгосударственной областях. Рассмотрены психологические исследования, посвященные прогрессивному развитию явления медиации, в зарубежной литературе. Представлена классификация уровней медиационной поддержки. Выявлены перспективы развития медиационной практики в странах зарубежья. Дана оценка масштабы использования медиативной практики в России и странах зарубежья.

Ключевые слова: медиация, психологические способы разрешения противоречий, урегулирование конфликтов, альтернативное разрешение споров, медиативная практика, психологическое сопровождение медиации, психологические средства медиации.

MEDIATION AS A MEANS OF SETTLING CONFLICTS: THE RESEARCH IN FOREIGN PSYCHOLOGY

© 2016

Romanova Elena Alexandrovna, psychologist, mediator, General director
*Studio innovative psychology and mediation "EGO"**(143033, Russia, Moscow region, village Gorki-2, BC- Gorki-House, 45a, office 25, e-mail: e.romanova@sip-ego.ru)*

Abstract. Revealed the importance of mediation support in terms of productive psychological method of resolving contradictions arising in disputed situations. The paper also carried out analysis of approaches to the definition of "mediation". Produced content analysis of the concept of "mediation" from the point of view of the psychological characteristics of the conflicts that arise in a variety of controversial situations. Mediation is considered as an area of interdisciplinary character that exists at the intersection of law, diplomatic relations, and the like, in view of significant, deep treatment to the field of psychology as a vector in the direction of the applied methods of resolving conflict, despite the fact that a few years ago in a foreign practice of using mediation support was designated the difficulty of realization is related mediation of psychological resources in view of the fact that psychologists are used to solve problems of their practice area in terms of the underlying processes, while the need was to constructive conflict resolution. Presented region (international practice), in which mediation is used to resolve conflicts. Revealed the importance of mediation practice in civil, political, economic, industrial, ethnic and inter-state areas. Considered psychological research devoted to the progressive development of the phenomenon of mediation in the foreign literature. The classification of mediation support levels. Identified prospects of mediation practice in foreign countries. The estimation of the scale of the use of a mediation practice in Russia and abroad.

Keywords: mediation, psychological methods of resolving contradictions, conflict management, alternative dispute resolution, mediative practice, psychological support mediation, psychological mediation means.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. На современном этапе экономических, политических и поликультурных трансформаций, предполагающих результативное, оперативное и наряду с этим конфиденциальное и эффективное урегулирование ряда возникающих вопросов и проблем, особую значимость начинает приобретать использование инструментария медиации как продуктивного психологического способа разрешения противоречий, возникающих в спорных ситуациях.

Этимология понятия «медиация» (*пер. с лат. – mediatio*) позволяет нам трактовать его с точки зрения посредничества или содействия так называемой *третьей стороны* с целью мирного урегулирования спорной (или конфликтной) ситуации между двумя субъектами.

Анализ последних исследований, выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы, формирование целей статьи. В зарубежной литературе мы можем встретить понятие медиации, которое понимается как способ альтернативного решения споров двух сторон путем присутствия третьей стороны для избежания официальной процедуры урегулирования вопроса. Ключевые характеристики третьей стороны – медиатора – беспристрастность, нейтральность, объективность.

Психологический аспект медиации следует рассматривать с той точки зрения, согласно которой присутствие

медиатора помогает избежать укоренения конфликта, его ухода вглубь личности, несмотря на соблюдение всех внешних правил и процедур разрешения спорного вопроса.

Таким образом, контент-анализ понятия «медиация» с позиций психологических особенностей позволяет нам дать следующее его определение: медиация как способ разрешения проблем с точки зрения психологии представляет собой социально-психологический процесс, в котором основное значение придается роли медиатора с целью достижения успеха в ситуации, определяемой как спор или конфликт. Результат присутствия в конфликтной ситуации медиатора позволяет принять взаимовыгодное, взаимодовлетворяющее «жизнеспособное» решение на основе взаимочета прав, интересов субъектов возникшего конфликта.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Практика зарубежных исследований показывает, что такой способ разрешения конфликтов как медиация востребован и популярен достаточно давно. В различных областях жизнедеятельности им активно пользуются в таких странах как Англия, Швеция, Италия, США, Польша и др. [1; 2; 3; 4; 5].

Одной из самых масштабных областей использования разрешений конфликтов с привлечением медиатора является область внутрисемейных споров, участниками кото-

рых становятся супруги, прибегающие к разрыву супружеских отношений, определяющие свой социальный статус по отношению к ребенку (детям) и его (их) финансовому обеспечению, а также в отношении вопросов раздела имущества, опеки и пр. Для внутрисемейных конфликтов характерны и ситуации, в которые вовлечены родственники по типу «родители-дети» [6; 7].

Вторая по масштабам область использования медиационной практики за рубежом лежит в плоскости урегулирования конфликтов между людьми, проживающими по соседству и прибегающими к спору в каких-либо бытовых ситуациях. Активность медиационной психологической поддержке в данном виде споров определяют диапазоном 70-80% [8; 9; 10].

Также довольно часты случаи использования медиационной практики за рубежом в контексте таких проблем как возникновение конфликтов школьного характера: между учителями и родителями (опекунами) учащихся, либо между учителями, учениками и родителями (опекунами). Но в последнее время случаи использования медиационной психологической поддержки показали свою эффективность и в таких областях как экономическая, гражданско-правовая, политическая, этническая, производственная и, как показывает статистика, даже межгосударственная [11].

Медиация – область междисциплинарного характера, существующая на стыке юриспруденции, дипломатических отношений и т.д., однако существенно учитывающая область психологии как векторное направление в применении способов разрешения конфликтной ситуации, несмотря на то, что несколько лет назад в зарубежной практике использования медиационной поддержки была обозначена трудность реализации именно сопутствующих медиации психологических средств в силу того, что психологи привыкли решать вопросы своей практической области с точки зрения глубинных процессов, в то время, как необходимость состояла в конструктивном урегулировании конфликта. Тем не менее, медиация далеко не исключает необходимости взаимопонимания при взаимодействии сторон, так как задачей психологии в медиации является объективная возможность противопоставить неэффективность силовых решений компромиссу, основанному на психологической атмосфере медиационной поддержки, и увеличению спектра психологических способов предотвращения конфликта.

В зарубежной психологической практике мы встречаем классификацию уровней медиации (Anita fon Khertel, «Professionelle Konfliktlösung: Führen mit Mediationskompetenz», 2007), в которой рассматриваются:

- классическая медиация, начинающаяся с соглашения и заканчивающаяся договором к исполнению; данный вид медиации с точки зрения психологического урегулирования обеспечивает согласование связей между субъектами спора, налаживанию взаимоотношений, основывающихся на учете интересов сторон;

- внутрисистемная медиация, в которой медиатор «играет» две противоположные роли: с одной стороны, он выступает как «третье» лицо и помогает разрешить конфликт, а, с другой, выступает как представитель конфликтующей системы;

- ноу-хау для комплексных случаев, при которых имеют возможность проявления креативные решения спорного вопроса, которые призваны нейтрализовать такие явления как недоверие, недопонимание, досадность и пр.;

- адвокатское посредничество, при котором медиационную поддержку осуществляет адвокат (и как юрист, и как посредник); данный вид медиации требует от медиатора достаточно глубоких знаний и компетенций как психологического, так и узкоспециального характера, в связи с чем возможно достижение долгосрочных выгод в процессе спора с противоборствующей стороной;

- посредничество в переговорах, при котором используются способы психологической релаксации в виде апелляции к юмору, комичному взгляду со стороны на ход процесса и т.п.; медиатор, учитывая интересы и возможности сторон, продуцирует новые идеи, ставит акценты на пози-

циях субъектов, легко договаривается и достигает цели;

- osamagu (в пер. с японского – *делаться лучше*); данный вид медиации подразумевает возможность коучинга, в роли которого может выступать и медиатор; цель osamagu можно выразить в кратком тезисе: *изменяя себя, можно по-новому взглянуть на конфликт, приглушая его*, то есть изменение внутреннего состояния и поведения способствует изменению ситуации [12].

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Помимо этого, в зарубежной практике таких стран как США, Арабская коалиция, Африка широко используется понятие «альтернативного разрешения споров», которое подразумевает процесс медиации в решении проблем социального и правового характера, что приводит к прогрессивному развитию направлений медиационной поддержки. Тем не менее, следует отметить, что истоками разработки психологических решений медиативной практики признаются проблемы разрешения конфликтов семейного характера, предусматривающие всевозможные родственные модели связей (Wolff F., Klar S., «Mediation bei Scheidungen. Psychologie in Österreich», 1993) [13].

Достаточно широко представлены исследования связанные с использованием медиации в Великобритании. В настоящее время они направлены не только на поиск инновационных решений, но и на осуществление обучающей, тренинговой практики и т.д.

Аналитическая практика говорит нам, что медиационная поддержка достаточно масштабно представлена во многих странах Америки, Европы, а также Японии, России, Австралии, мусульманских государствах. Это говорит о том, что во всех прикладных областях, сопутствующих развитию использования медиации, ведется огромная работа. Это касается и области психологических исследований, занимающейся проблемами сопровождения процесса медиационной поддержки.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Носырева Е.И. Альтернативное разрешение гражданско-правовых споров в США. М.:Изд.Дом «Городец». 2005.
2. Майерс Дэвид. Социальная психология. СПб.: Питер. 1997.
3. Маслоу А. Психология бытия. М: REFL-boo. 1997.
4. Петер Фар и др. Медиация в нотариальной практике. Под ред. Грефин фон Шлиффен К., Вегман Б, пер. с немецкого С.С. Трушников. М: Волтерс Клувер. 2005. 388 с.
5. Ниренберг Дж. Гений переговоров. Пер. с англ. Драко М.В. Минск: Попурри. 1997.
6. Казанцева, К.Е. Медиация в ситуации конфликта между супругами, имеющими несовершеннолетних детей: дис. ...магистра психологии / К. Е. Казанцева. – Ярославль: ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова. – 2015. – 120 с.
7. Клюева, Н. В. Медиация в ситуации конфликта между супругами, имеющими несовершеннолетних детей / Н. В. Клюева // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. – 2016. – Т. 26, вып. 2. – С. 80-87.
8. David Spenser, Michael Brogan. Mediation law and practice. Cambridge University Press. 2012.
9. Аронсон Э., Уилсон Т., Эйкерт Р., Психологические законы поведения человека в социуме. СПб-М.: Еврознак. 2002.
10. Бесемер Х. Медиация. Посредничество в конфликтах. Калуга: Духовное познание. 2004.
11. Аллахвердова О. В. Медиация как социально-психологический феномен. Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 6. Политология. Международный отношения. № 2-1. 2007. Интернет-ресурс: <http://cyberleninka.ru/article/n/mediatsiya-kak-sotsialno-psihologicheskii-fenomen>
12. Anita fon Khertel, «Professionelle Konfliktlösung: Führen mit Mediationskompetenz» / пер. Н. Бабичевой. – Изд-во Вернера Регена. – 2007. – 272 с.
13. Wolff F., Klar S. Mediation bei Scheidungen // Psychologie in Österreich. 1993. № 13. С. 110–112.

**ВЛИЯНИЕ МЕТАКОГНИТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ НА УСПЕВАЕМОСТЬ СТУДЕНТОВ
(НА ПРИМЕРЕ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ)**

© 2016

Самойличенко Александр Константинович, ассистент кафедры философии
и юридической психологии, аспирант**Рожкова Юлия Алексеевна**, студент кафедры философии и юридической психологии**Токмакова Анастасия Александровна**, студент кафедры философии и юридической психологии
Владивостокский государственный университет экономики и сервиса
(690014, Россия, Владивосток, улица Гоголя, 41, e-mail: tokmakova.nastasya@mail.ru)

Аннотация. В данной статье авторами рассматривается взаимосвязь метакогнитивных процессов личности и успеваемость студентов (на примере студентов экономического профиля). Были рассмотрены и проанализированы теоретические аспекты метакогнитивных процессов, в том числе метакогнитивная регуляция. Обоснована актуальность изучения метакогнитивных процессов как психологического феномена, необходимых для успешного осуществления учебной деятельности в высших учебных заведениях. Авторы рассматривают метакогнитивные процессы как факторы, обеспечивающие продуктивность познавательной деятельности. Обоснована взаимосвязь метакогнитивных процессов через индивидуальные показатели уровня их развития и уровня успеваемости студентов, обучающихся на экономических специальностях, в частности «Экономическая безопасность» и «Финансы и кредит». В исследовании была проверена гипотеза о том, что средний уровень развития метакогнитивных процессов взаимосвязан с высоким уровнем успеваемости. Гипотеза была проверена на выборке (n = 74) и подтверждена статистическим критерием Фишера на уровне значимости 0.01. В результате исследования был сделан вывод о том, что средний уровень развития метакогнитивных процессов влияет на высокий уровень успеваемости. Перспектива нашего исследования состоит в выявлении конкретных метакогнитивных процессов, позволяющих успешно освоить различные учебные дисциплины.

Ключевые слова: метакогнитивизм, метакогнитивные процессы, успеваемость, студенты.

**THE EFFECT OF METACOGNITIVE PROCESSES ON THE ACADEMIC PERFORMANCE
OF STUDENTS (FOR EXAMPLE STUDENTS OF ECONOMIC PROFILE)**

© 2016

Samoylenko Alexander Konstantinovich, assistant Professor of philosophy and legal psychology,
postgraduate student**Rozhkova Julia Alekseevna**, student, Department of philosophy and legal psychology**Tokmakova Anastasia Alexandrovna**, student, Department of philosophy and legal psychology
Vladivostok state University of Economics and service
(690014, Russia, Vladivostok, Gogolya str., 41A, e-mail: tokmakova.nastasya@mail.ru)

Abstract. In this article, the authors discuss the relationship between meta-cognitive processes of the individual and the academic performance of students (for example students of economic profile). Has reviewed and analyzed the theoretical aspects of meta-cognitive processes, including meta-cognitive regulation. -The urgency of studying metacognition as a psychological phenomenon, necessary for the successful implementation of educational activities in higher education institutions. The authors examine how metacognition factors providing productive cognitive activity. It substantiates the relationship metacognition through individual indicators of their level of development and the level of academic achievement of students enrolled on economic specialties, such as "economic security" and "Finance and Credit." hypothesis was tested in a study that the average level of metacognition is interconnected with a high level of performance. The hypothesis was tested on a sample (n = 74) and confirmed by the statistical criterion Fisher at significance level of 0.01. The study conclusion was made that the average level of development of metacognitive processes affect the high level of performance. The prospect of this study is to identify the specific metacognitive processes to successfully master the different subjects.

Keywords: meta-cognitive, metacognition, achievement, students.

Актуальность и постановка проблемы. Современная тенденция развития метакогнитивизма характеризуется направленностью исследований на сферу образования, которая является приоритетной в данном направлении психологии. Приоритет сферы образования в метакогнитивизме объясняется тем, что исследуемые процессы широко представлены именно в учебной деятельности. В настоящее время исследование метакогнитивных процессов в учебной деятельности не ограничивается исследованием учеников младшего школьного возраста: также в качестве объекта исследований выступают старшесекундарные, студенты и аспиранты[1].

В настоящее время появилось существенное количество работ в русле этого направления, интерес исследователей к этой теме последовательно возрастает[2]. Увеличение количества исследований метакогнитивных процессов связано с активным использованием их в прикладной области психологического знания. Так, в процессе коучинга применяются специфические «метакогнитивные» технологии для развития самосознания и механизмов внутриличностного отслеживания: самомониторинг, когнитивное реструктурирование, идентификация когнитивных ограничений и «помех» на пути мышления, рефлексирование успешного познавательного опыта, совладание с негативными эмоциональными состояниями, ментальное репрезентирование[1].

Исследование метакогнитивных процессов является актуальным вследствие того, что они непосредственно влияют на успешность учебной и профессиональной деятельности, так как они выполняют важные функции: организация и контроль собственной интеллектуальной деятельности.

Теоретический анализ поставленной проблемы. Метакогнитивные процессы характеризуются специфичностью, которая проявляется в том, что они выступают одновременно и когнитивными, и регулятивными [34]. Данные процессы представляют собой индивидуальное знание о собственных когнитивных процессах и результатах познавательной деятельности, выполняющее функцию активного контроля, регуляции и организации когнитивных процессов при достижении конкретных целей [4]. В отечественной и зарубежной психологии метакогнитивные процессы рассматриваются как фактор успешности познавательной деятельности субъекта и определяют ее продуктивность[5]

Эффективное использование метакогнитивных ресурсов у большей части взрослых людей, вне зависимости от их образования, уровня интеллекта, сформированности базовых когнитивных умений остается «недостаточным» по причине того, что метакогнитивные ресурсы представляют собой психические умения высшего порядка [6].

Большинство студентов в начале обучения в вузе сталкиваются с серьезными затруднениями, связанными с усвоением информации. Это может проявляться как неспособность к пониманию, структурированию изучаемого материала, критическому анализу. Одной из причин таких трудностей может быть неразвитость метакогнитивной и регулятивной систем, позволяющих управлять собственными психическими процессами. Студенты, использующие метакогнитивные процессы, более автономны и самодетерминированы в обучении и решении различных проблем. [7]

Важным условием успешного профессионального становления в период вузовского обучения является овладение навыками метакогнитивного контроля и регуляции осуществляемой деятельности. Метакогнитивная регуляция включает в себя ментальные структуры, осуществляющие произвольную и непроизвольную регуляцию интеллектуальной деятельности [8]. Метакогнитивная регуляция представляет собой ряд способностей субъекта учебной деятельности. К таким способностям относятся такие метакогнитивные стратегии, как планирование, управление информацией и временем, выбор главных идей.

Современный образовательный процесс предъявляет высокие требования к будущему специалисту, что в свою очередь требует мобилизации всех ресурсов личности, таких как: способность проявлять активность посредством внутренней мотивации, создавать и реализовывать свои жизненные стратегии, а также гибко адаптироваться в разнообразных жизненных ситуациях. Адаптация – один из факторов, необходимых студенту для успешного и эффективного осуществления учебной деятельности. А.А. Карпов отмечает, что в последние десятилетия начали проводиться экспериментальные и эмпирические исследования по выявлению глубинной взаимосвязи между личностными и метапознавательными особенностями субъекта. Так, в исследованиях влияния метакогнитивных особенностей на общие адаптационные характеристики личности было доказано, что лучше социально адаптированы метакогнитивно одаренные субъекты, чем люди со средним уровнем развития метакогнитивных свойств [1].

Возрастной период, приходящийся на обучение в высшем учебном заведении, отличается высокими показателями внимания, памяти, мышления и интеллекта в целом. Б.Г. Ананьев объясняет это тем, что данный период является сенситивным по интеллектуальному развитию [9].

Учебная деятельность предполагает овладение знаниями, умениями и навыками, которые впоследствии приводят к развитию познавательных способностей личности. Знания, которые студенты приобретают в высшем учебном заведении предоставляются им на более высоком уровне, вследствие чего возникает острая необходимость в обращении к своим метакогнитивным процессам. Студенту для преодоления сложностей, которые встречаются в процессе обучения, необходимо регулировать свои метакогнитивные процессы [10]. Посредством сознательной активности и самостоятельной деятельности, которая необходима для качественного структурирования приобретаемых знаний, личность, являясь центром образовательного процесса, обеспечивает его успешность.

Использование студентами метакогнитивных процессов делает их более автономными, самодетерминированными как в обучении, так и в решении проблем. Наряду с обладанием метакогнитивными стратегиями, важным является также желание их использовать, то есть иметь соответствующую мотивацию. Учебная деятельность студентов обуславливается рядом мотивов, которые выделил А.А. Реан: познавательные мотивы, профессиональные, социальные, мотивы социального и личностного престижа. [11]

Современный образовательный процесс предполагает большой объем теоретических знаний, которые необходимо усвоить обучающимся посредством актуа-

лизации метакогнитивных способностей и интеллектуальной рефлексии своих действий в процессе обучения. В отечественной и зарубежной психологии рефлексия занимает одно из центральных мест. Результатами исследований данного феномена явилась психологическая теория рефлексивной регуляции деятельности [12], предложенные метакогнитивные подходы к изучению процессов рефлексии [13,14]

В учебной деятельности рефлексия оказывает непосредственное влияние на функционирование когнитивно – мотивационной сферы субъекта учебной деятельности. Рефлексия выступает своеобразным метакогнитивным механизмом, который выполняет регулятивную функцию учебно-познавательной деятельности [15-20].

Освоение знаний требует развитой способности к рефлексии и это объясняется взаимосвязью метакогнитивных и рефлексивных процессов. Благодаря способности к рефлексии обучающийся в состоянии осознанно управлять своими психическими процессами, в том числе метакогнитивными, и контролировать их. Организация и контроль собственной интеллектуальной деятельности осуществляется посредством метакогнитивных процессов. Процесс обучения требует от студента способность к осмыслению своей интеллектуальной деятельности и контроль над ней. Поэтому помимо умения осуществлять когнитивные действия студент должен обладать умениями осуществлять метакогнитивные действия. Рациональное совмещение когнитивных и метакогнитивных стратегий обеспечивают эффективность и успешность образовательного процесса.

Таким образом, можно говорить о том, что метакогнитивные процессы и рефлексия являются основными регулятивными механизмами учебной деятельности.

Студенты осуществляют контроль над своей деятельностью исходя из того, насколько развиты у них метакогнитивные процессы. Средний уровень развития метакогнитивных процессов является оптимальным для обучающихся. Студенты, обладающие низким уровнем развития метакогнитивных процессов, в меньшей степени осознают функционирование своих процессов, вследствие чего они в меньшей степени способны их контролировать. Студенты, обладающие высоким уровнем развития метакогнитивных процессов, в свою очередь, все внимание уделяют функционированию своих метакогнитивных процессов, что не позволяет им сконцентрироваться на выполнении своей деятельности. С нашей точки зрения такая закономерность может быть объяснена тем, что самоконтроль одной сферы деятельности снижает самоконтроль над другой сферой деятельности, как показано в исследовании Е.А. Сергиенко [10].

Процедура исследования. Гипотеза исследования состоит в том, что средний уровень развития метакогнитивных процессов взаимосвязан с высоким уровнем успеваемости.

В процессе исследования было сформулировано ряд задач. Определить средний балл успеваемости студентов направления «Экономическая безопасность» и «Финансы и кредит», уровень развития метакогнитивных процессов у студентов, обучающихся по данным направлениям, и выявить взаимосвязь между средним уровнем развития метакогнитивных процессов и высоким уровнем успеваемости.

Исследование проходило на базе Владивостокского государственного университета экономики и сервиса.

Для исследования влияния метакогнитивных процессов на успеваемость студентов была сформирована выборка студентов первого курса экономических специальностей (направления «экономическая безопасность», «финансы и кредит») в количестве 74 человек (22 юноши и 52 девушки) в возрастном диапазоне от 17 до 20 лет.

Сбор эмпирического материала проводился с помощью следующих методик:

1.А. В. Карпов, В.В. Пономарева. Методика диагностики рефлексивности. Методика диагностирует уро-

вень выраженности рефлексивности, а также ее проявления – ретроспективную, актуальную, перспективную рефлексивность, а также само- и социорефлексивность.

2. Г. Шроу, Р. Деннисон (в адаптации А.В. Карпова). Опросник метакогнитивной включенности в деятельность. Данный опросник позволяет диагностировать особенности мышления, способы решения проблем, а также оценивает регуляцию когнитивной деятельности.

3. Ю.В. Пошехонова, М.М. Кашапов. Методика самооценки метакогнитивных знаний и метакогнитивной активности. Данная методика позволяет диагностировать такие метакогнитивные характеристики, как «метакогнитивные знания», «метакогнитивная активность», концентрация, приобретение информации, выбор главных идей, управление временем.

4. Д. Эверсон. Метакогнитивные свойства личности. Данная методика направлена на диагностику уровня сформированности метакогнитивного поведения, получить модель эмпирического исследования метапознания.

В процессе обработки результатов исследования был вычислен средний балл успеваемости каждого студента. Все студенты были разделены на группы по уровню успеваемости («успешных» и «неуспешных»). После обработки результатов методик самооценки метакогнитивных знаний и метакогнитивной активности (Ю.В. Пошехонова и М.М. Кашапов) и метакогнитивной включенности в деятельность (Г.Шроу, Р.Деннисон) было произведено их стэнирование. Затем был найден средний стэн по всем шкалам, после чего было произведено разделение всех студентов на высокий, средний и низкий уровень развития метакогнитивных процессов. Низкий уровень [0-4] стэна, средний – [4-7], высокий – [7-10].

Для оценки достоверности полученных данных, был использован метод углового преобразования Фишера.

Статистическая обработка показала значимое влияние среднего уровня развитости метакогнитивной включенности на высокий уровень успеваемости (на уровне значимости 0,01). Средний уровень развития метакогнитивных процессов (метакогнитивных знаний и метакогнитивной активности) также влияет на высокий уровень успеваемости (на уровне значимости 0,01).

Таким образом, выяснилось, что доля студентов со связью между средним уровнем развития метакогнитивных процессов и высокой успеваемостью в первой группе («успешных» студентов) больше, чем во второй в группе («неуспешных» студентов).

Так же были обнаружены тесные корреляционные связи между успеваемостью по отдельным предметам и метакогнитивной активностью (до 0,83), что указывает на прямую связь между уровнем развития метакогнитивной активности и успеваемости.

Выводы. Среди студентов, обучающихся по направлениям «экономическая безопасность» и «финансы и кредит» средний уровень развития метакогнитивных процессов взаимосвязан с высоким уровнем успеваемости. Теоретически, это может быть объяснено тем, что средний уровень развития метакогнитивных процессов является оптимальным, так как позволяет одновременно выполнять определенную деятельность и контролировать протекание своих когнитивных процессов, используя такие стратегии, как планирование, управление информацией и временем, выбор главных идей.

Связь между низким уровнем развития метакогнитивных процессов и высоким уровнем успеваемости не достигла статистической значимости, что может быть объяснено тем, что студенты, обладающие низким уровнем развития метакогнитивных процессов, имеют низкую способность осознавать протекание своих когнитивных процессов, осуществлять их контроль и регуляцию, вследствие чего испытывают сложности при выполнении различных заданий в процессе учебной деятельности.

Связь между высоким уровнем развития метакогнитивных процессов и высоким уровнем успеваемости находится в зоне неопределенности, так как студенты, об-

ладающие высоким уровнем развития метакогнитивных процессов, уделяют излишнее внимание функционированию своих когнитивных процессов, что не позволяет им сконцентрироваться на выполнении своей деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Основные тенденции развития современного метакогнитивизма : методические указания / А. А. Карпов; Яросл. гос. ун-т им. П. Г. Демидова. – Ярославль : ЯрГУ, 2015. – 72 с.

2. Самойличенко А.К. Проблемы диагностики метамышления// Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал) - №11(19)/2012.

3. Антипенко О.Е. Метакогнитивная регуляция понимания научного текста студентами-психологами. Материалы XX (67) Региональной научно-практической конференции преподавателей, научных сотрудников и аспирантов: в 2 томах. Изд.: Витебский государственный университет им. П.М. Машерова (г.Витебск). С.119-120.

4. Карпов А.В., Скитяева И.М. Психология метакогнитивных процессов личности. – М.: Ин-т психологии РАН, 2005. – 352 с.

5. Терешонок Т.В., Бакшеева С.С. Метакогнитивные компоненты в структуре учебной деятельности// Социально-экономический и гуманитарный журнал Красноярского ГАУ №1/ 2015.

6. Осорина М. В., Щербакова О. В., Аванесян М. О..Проблемы метакогнитивной регуляции: нормативные требования и непродуктивные паттерны интеллектуальной деятельности//Вестник СПбГУ. Сер. 12.2011. Вып.2. 7.

7. Пошехонова Ю.В. Метапознание и мотивация на этапе профессионального обучения в ВУЗе. Сборник материалов юбилейной конференции «130 лет организации психологического общества при Московском университете».Изд. «Когито-Центр» (Москва). С. 392-395

8. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.

9. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. — М., 1977. — 379 с

10. Сергиенко Е.А. Контроль поведения: индивидуальные ресурсы субъектной регуляции [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2009. N 5(7).

11. Реан А. А. Социальная педагогическая психология: Учеб. пособие. — СПб: Питер, 1999. — 416 с.

12. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. М.: ИП РАН, 2004. 450 с.

13. Холодная М. А. Когнитивные стили: о природе индивидуального ума: учебное пособие. М.: ПЭР СЭ, 2002. 304 с.

14. Flavell J. M. Metacognitive aspects of problem solving // The nature of intelligence. N. J., 1976.P. 231–135.

15. Ярыгин О.Н., Рябова В.М. Искусственный интеллект и интеллектуальная компетентность // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 1. С. 34-36.

16. Поздняков В.С. Человек моральный как предмет педагогической рефлексии // Поволжский педагогический вестник. 2015. № 4 (9). С. 59-64.

17. Ярыгин О.Н., Рябова В.М. Неявное знание как компонент компетентности в аналитической деятельности // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 4. С. 131-134.

18. Ликсина Е.В. Проблема формирования рефлексивных умений студентов в современном образовании // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 3. № 6 (28). С. 108-112.

19. Юсупова Г.В. Коэффициент эмоциональности как условие успешности в бизнесе // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 1. С. 76-79.

20. Прохоров А. О., Чернов А. В. Влияние рефлексии на психические состояния студентов в процессе учебной деятельности // Экспериментальная психология. 2014. Т. 7. № 2. С. 82–93.

УДК 159.9

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЭТНИЧЕСКОГО САМОСОЗНАНИЯ В УСЛОВИЯХ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА КАК НАУЧНАЯ ПРОБЛЕМА

© 2016

Сафарова Джамиля Эльшад кызы, докторант, кафедра социальной и педагогической психологии
Бакинский государственный университет

(1148, Азербайджан, Баку, ул. З.Халилова, 23, e-mail: h_jamilya@mail.ru)

Аннотация. В статье рассмотрены мнения психологов о сознании, самосознании, этнокультурном «Я» с учетом образовательной ситуации. Известны многие подходы исследователей в рассмотрении этнокультурного «Я» как существенной характеристики человека в рамках образовательного процесса. Выявлены различные подходы в изучении данной проблемы в историческом аспекте, с точки зрения ее теории и методологии. Взаимосвязь диалектики общего и частного, особенно в эпоху глобальных процессов, выдвигает на передний план важность исследования этнического национального самосознания. При проведении демократических преобразований и гуманитарных реформ в системе образования важен учет структуры этнического самосознания личности, поскольку роль этнического самосознания в современном неустойчивом мире все время возрастает. Сделан вывод о том, что есть реальная потребность в развитии этнического образования, этнопсихопедагогике, все это связано с доминирующими тенденциями развития процесса образования во всем мире. В условиях глобализации мировых процессов, значительного перемещения большой волны мигрантов, конфликтов, в которых народы подвергаются лишениям, культурной конвергенции система образования может служить эффективным механизмом этнокультурной идентификации личности, и одновременно - средством гармонизации межэтнических отношений.

Ключевые слова: формирование личности, учебный процесс, национальное образование, этническое сознание и самосознание, национальная культура.

PECULIARITIES OF DEVELOPMENT OF ETHNIC SELF-AWARENESS IN TERMS OF EDUCATIONAL PROCESS AS A SCIENTIFIC PROBLEM

© 2016

Safarova Jamila Elshad, Doctoral student, department of Social and Pedagogical Psychology
Baku State University

(1148, Azerbaijan, Baku, Z. Khalilov Str., 23, e-mail: h_jamilya@mail.ru)

Abstract. The article reviews the psychologists' opinions about consciousness, self-consciousness, ethno-cultural "I" with regard to the educational situation. There are many known approaches of researchers in consideration of ethnocultural "I" as essential characteristics of a person in the framework of the educational process. The article reveals various approaches to the study of this problem in historical perspective, from the point of view of theory and methodology. Dialectic relationship of the public and the private, especially in an era of global processes, brings the importance of the study of ethnic national identity to the fore. In carrying out of democratic and humanitarian reforms in the education system it is important to take into account the structure of the ethnic self-consciousness, as the role of ethnic identity in today's uncertain world constantly increases. The article concludes that there is a real need for the development of ethnic education and ethnical psychological pedagogics, because all of this is associated with the dominant trends of the education processes in the world. In the conditions of globalization of world processes, a significant movement of a large wave of migrants, conflicts in which peoples are subjected to hardship, cultural convergence of the education system can serve as an effective mechanism for identifying ethnic and cultural identity, and at the same time as a means of harmonization of interethnic relations.

Keywords: formation of personality, educational process, national education, ethnic consciousness and self-awareness, national culture.

Постановка проблемы. В условиях глобальных трансформаций в обществе, неустойчивых социально-политических, экономических и межэтнических преобразований исследование психологического аспекта формирования личности в этническом плане приобретает чрезвычайную актуальность. Этнопсихология, как междисциплинарная наука, раскрывает существенные аспекты формирования психологических аспектов этноса, этнических социальных установок. Наряду с другими вопросами, нами поставлена задача рассмотреть проявления этноцентризма, национальных предрассудков и трансформаций национального бытия в условиях глобального мира.

Студенческий возраст является решающим периодом развития этнического самосознания, его формирования и закрепления. В период обучения в вузе этническое самосознание молодого человека расширяет систему его представлений о мире и уточняет его место в нем.

Выбор темы этнического самосознания и поликультурного образования обуславливается тем, что именно эти характеристики являются ведущими в формировании педагогической культуры, психологии и педагогики межнационального взаимодействия и сосуществования в сложном мире мультикультуральных отношений. По нашему мнению, есть достаточно оснований, чтобы говорить не только о глобализации мира, но и о глобалистике, как современной комплексной, системной парадигме, сопровождающей мировые отношения в условиях глобализации мира. Следует отметить, что становление национальной самости образования представляет

существенное основание в деле развития национальной идентичности и культуры, а также гармонизации межнациональных отношений в поликультурной среде.

Рост этнического самосознания народов в полиэтническом государстве в условиях современной парадигмы общественного развития характеризуется рядом особенностей, которые проявляются также в культурной и образовательной сферах жизни. Изменения в социальной, экономической и идеологической ситуации, этнографической картине нашей жизни оказывают влияние на формирование национальной культуры и ее этнопедагогическую направленность, а также на психологию национальной идентичности и самобытность, существенные проявления мультикультуральных тенденций.

Исходя из этого, возникает необходимость педагогического управления этнической социализацией подрастающего поколения, формирования этнического самосознания, причем не только на уровне этнокультурного «Мы» или представления об особенностях, традициях, культуре этноса, но и на уровне личностного, этнокультурного «Я», или четкого, осознанного представления о себе как носителя этнокультурных традиций, особенностей и ценностей, а также индивидуальной ответственности за состояние и сохранение национальной культуры.

Степень научной разработанности проблемы. Для раскрытия сущности проблемы этнического сознания его порождения, пробуждения необходимо исследовать такие фундаментальные психологические понятия, как «самосознание». Такие понятия освещены в произведе-

дениях выдающихся философов (Аристотель, Декарт, Локк, Кант, Гегель и др.), русских ученых (Н.Бердяев, Е.Бобров, Н.Алферов).

Огромное значение в исследовании проблемы в XX веке внесли: У. Джемс, надстраивающий самосознание субъекта как духовную личность над личностью физической и социальной; З. Фрейд, по мнению которого «Я» служит одним из структурных компонентов психики человека и находится под постоянным давлением неосознанных влечений и требований реальности; К. Хорни, указывающая на неизбежность возникновения отклонений в самосознании при столкновении личности с окружающим миром; К. Роджерс, показывающий, что понятие Я-концепции включает наше восприятие того, какие мы есть, и какими мы должны быть, или хотели бы быть; Э. Эриксон, рассматривающий идентичность как важнейшую характеристику личности; Р. Бернс, предложивший дифференцированную структуру Я-концепции, показав, что содержанием Я является система установок (когнитивных, эмоциональных и поведенческих), направленных на себя, и др.

В работах Ю. В. Чернявской, А. П. Садохина, В. В. Столина, Ю. В. Арутюняна, Ю. В. Бромлея, И. А. Снежкова и других авторов рассматривается специфика развития этнического самосознания на разных возрастных этапах, особенности ее становления, а также проявления и формы. Поскольку тема данной статьи связана с различными подходами в исследовании вышеуказанной проблемы, то дальше будет следовать конкретный анализ работ указанных и других авторов.

В Азербайджане вопросы исследования сознания были отражены в работах Б.Г. Алиева, И.М. Байрамова, М.В. Велиева, Т. Фарадова, Р. Кадыровой, А.М. Мустафаева, и др.

Так Т. Фарадов указывает, что для Азербайджана, который является многонациональным, полиэтническим государством, проблема оптимизации межэтнических отношений является одной из ключевых практических проблем в переходный период. Очевидно, что построение у нас демократического и гражданского общества было бы крайне затруднительно без конструктивных и устойчивых отношений между различными национальными группами и общностями [5].

Р. Кадырова подчеркивает, что в современную эпоху степень эффективности государства в значительной мере зависит от того, насколько оно сумело «привить» своим согражданам чувство национальной идентичности. В этой связи процессы государственного и национального строительства, начавшиеся в Северном Азербайджане после обретения им независимости в конце XX века, тесно связаны с проблемой развития новых форм идентичности, прежде всего национальной [4].

М.В. Велиев, И.М. Байрамов, А.М. Мустафев подчеркивают, что политика толерантности и мультикультурализма является доминирующей в современном культурном развитии азербайджанского общества [1].

Изложение основного материала. Этнос является существенным носителем определенных культурных традиций и норм. Объективная оценка роли и значения отдельных национальных культур и влияние этих процессов на самосознание народов является существенной отличительной чертой формирования современного этнокультурного образования.

Этническое самосознание – это осознание этносом своего этнического единства, совокупность идей, взглядов и чувств, связанных с самоопределением этнической общности, осознанием своего места среди других общностей подобного типа.

Злободневность теоретической и практической разработки становления этнического самосознания обострена несколькими обстоятельствами: социально-демографическими изменениями, вызванными массовой иммиграцией; усилением процессов национально-культурного самоопределения; наличием агрессивных наци-

оналистических настроений в обществе.

Вопросы воспитания личности, с уважением относящейся к своим этническим корням, и в тоже время лишенной национальной ограниченности, приобретают особую актуальность и могут быть разрешены педагогами, осмыслившими эту проблему через мировой опыт поликультуризма, а также с учетом теоретических и практических разработок по этой проблематике ряда исследователей (в том числе А.Ю. Белогрудов, Г.Д. Дмитриев, Б.Л. Вульфсон, М.Н. Кузьмин, В.В. Макаев, Д.В. Сажин, и др.).

Согласно В.С. Мухиной, структуру этнического самосознания составляют идентификация с именем, особенностью притязаний на признание в традиционных и новых видах деятельности через быт, обычаи, религию, половая идентификация, детерминированная стереотипными формами мужского и женского поведения, присущими этносу, психологическое время (прошлое, настоящее, будущее) конкретной личности и этноса, к которому оно принадлежит; социальное пространство этнической личности, ее субъективно оцениваемые права и обязанности, которыми она обладает в системе национальных обычаев и традиций своей общности [8, с. 63].

Этническое сознание представляется в виде специфических этностереотипов, качеств национального характера, самосознания, чувств и настроений, интересов, ориентаций, традиций, когнитивных процессов, культурологических различий, проявляющихся в форме национальных особенностей протекания психических процессов и состояний человека, как представителя определенного этноса; национальных особенностей взаимоотношений и общения людей, которые принято называть национально-психологическими особенностями.

Этническая идентичность – один из самых устойчивых видов идентичностей, поскольку связан с детством человека, с семьей и родственниками. Для большинства людей она первична. Именно к ней люди возвращаются в трудные периоды своей жизни, когда рушится привычный порядок вещей и наступает дезорганизация.

В системе любой этнокультуры заложен механизм воспитания у ее представителей не только уважения к другим культурам, но и чувства предпочтения своих культурных ценностей. Это функция защиты этнической идентичности, рассматриваемой, как условие целостности и саморазвития личности.

Важным обстоятельством является и то, что этническая идентичность может расти или ослабевать под влиянием обстоятельств, в ответ на внешние условия. Как правило, источником роста этнической идентичности являются последствия межэтнических отношений. Так, ответом на обострение межэтнических отношений, на притеснения, критику этнокультурных ценностей является рост сепаратизма, явления этнорелигиозного экстремизма, вплоть до терроризма, которые, к сожалению, существуют в современном мире.

По мнению Т. Г. Стефаненко, этническая идентичность - составная часть социальной идентичности личности, психологическая категория, которая относится к осознанию своей принадлежности к определенной этнической общности. Учёный отмечает, прежде всего, когнитивную составляющую, хотя и говорит о наличии эмоциональных переживаний [13, с.25].

Этнокультура предполагает выработку у представителей данного этноса общности психологических черт и форм жизнеобеспечения, когнитивной ориентации, этнического «самосознания», «стереотипа» и «менталитета», являющихся функцией единой этнической картины мира.

Принципиальная, с точки зрения педагогики, проблема заключается в том, что, с одной стороны, этнокультурная идентичность обеспечивает жизнь человека смыслом на разных стадиях его жизненного цикла, задает человеку одобряемые модели поведения и делает его

жизнь гармоничной и устойчивой. С другой стороны, идентификация только со своей культурой в условиях полиэтнической среды будет предполагать и некоторый сепаратизм. Следовательно, одной из главных задач современного образования является формирование позитивной этнокультурной идентичности в условиях поликультурного общества.

В структуре этнокультурной идентичности, согласно известной схеме, можно выделить такие компоненты, как: когнитивный – знания, представления об особенностях собственной группы и осознание себя, как ее члена на основе определенных характеристик; аффективный – потребность в соответствии этнической группе, оценка качеств собственной группы, отношение к членству в ней, значимость этого членства; поведенческий – реальный механизм не только осознания, но и проявления себя членом определенной группы.

Э. Эриксон справедливо полагал, что идентичность – это динамическое образование, претерпевающее изменения на протяжении всей жизни человека [8].

Изучение этнического самосознания учащихся позволяет детально представить состояние этнического самосознания той среды, в которой происходит социализация их личности. Являясь сокровенной и особенно закрытой частью самосознания личности, воспитанной в условиях социалистического стирания граней между народами, этническое самосознание взрослых практически недоступно для объективного изучения. Поэтому обращение к этническому самосознанию учащихся является актуальным и особенно важным.

Основными педагогическими условиями, обеспечивающими формирование позитивной этнокультурной идентичности учащихся, являются приобщение учащихся к этнической культуре в единстве таких ее составляющих, как этнические знания, этнические отношения, этническое взаимодействие; создание специальных обучающих программ, направленных на формирование этнической идентичности и адаптированных к личностным и возрастным особенностям учащихся.

Поскольку нами изучается понятие этнокультурного «Я», которое близко понятию этнической идентичности, уточним различие этих понятий. По мнению Кадацких, различие усматривается в том, что в этнической идентичности в большей степени представлен бессознательный компонент. Этническая идентичность и ее элементы формируются достаточно рано в онтогенезе не столько в результате самостоятельного поиска и выбора, сколько вследствие идентификации под влиянием родителей или другого социального окружения. Под этнокультурным «Я» автор понимает осознанное отнесение себя к определенному этносу, с личностным принятием психологических характеристик, норм, ценностей этноса, и личностной рефлексией по поводу достижений и неудач этноса. Итак, этнокультурное «Я», по мнению автора, более осознанно рефлексивно и менее имплицитно [2].

Признаками сформированного этнокультурного «Я» выступают выраженность этнонима (самоназвания) в структуре самосознания личности; осознание как положительных, так и негативных характеристик своего этноса (или сформированность автостереотипа); принятие на личностном уровне психологических особенностей этноса (проявляющихся в близости «Мы-образа» и «Я-образа»); рефлексия по поводу личного участия в достижении положительной динамики и сохранении этнической культуры и ответственности за состояние этнической культуры [2, с.8].

Признание в педагогической психологии феномена самосознания, этнокультурного Я, понимание его как подлинной проблемы человека означает отказ от традиционной формулировки проблемы сознания и самосознания.

В Азербайджанской Республике полиэтничность и полиментальность в гармоничных условиях развития этнокультурного «Я» представляет существенную цен-

ность для педагогической психологии и подчеркивает особую значимость этнокультурного фактора в образовательном процессе на конкретном материале отдельного государства в условиях мультикультурального общественного развития.

Азербайджанская республика, как известно, находится на пересечении миграционных путей, являясь полиэтническим и поликонфессиональным регионом. Колоссальные сдвиги в межнациональных отношениях, происходящие в мире и нашей стране, не могут не затронуть межэтнические процессы. Поэтому сама жизненная реальность выдвигает на первый план проблему изучения этнического самосознания личности учащихся.

Особую значимость представляет изучение особенностей этнического самосознания представителей молодого поколения как части этнического общества, наиболее sensitивно воспринимающей идеи этнических коллизий. Именно на этом возрастном рубеже происходит развитие и расширение персональной системы ценностных ориентаций, формируется мировоззрение личности. Молодежная тема актуальна во все времена жизнедеятельности человечества, так как связана с его настоящим и будущим. С большой долей вероятности можно сказать о том, что от специфики ценностных ориентаций современной молодежи, образующих систему личностных смыслов, конструкторов в структуре этнического самосознания, особенностей межэтнических взаимодействий и активности участия в них молодых людей во многом зависит настоящее и будущее в сфере национальной государственной политики.

На современном этапе развития общества проблема формирования этнического самосознания достаточно остро стоит также в практике педагогической деятельности. Отсутствие четких ценностных ориентаций парализует социальную активность молодежи, порождает в ней скептицизм, нигилизм, неверие в наличие высших ценностей, страх перед будущим и другие негативные явления. Все это приводит в отдельных случаях к обесцениванию человеческой жизни, заполнению образованного духовного вакуума агрессивным национализмом, экстремизмом, пропагандой бездуховной культуры среди молодежи.

Таким образом, из вышеизложенных положений можно сделать следующие *выводы*:

1. По своей направленности и назначению этническое самосознание (осознание представителями этнической группы самих себя) представляется многоликим, содержательным, интегративным образованием, которое можно характеризовать, как продукты социализации и архетипические составляющие, многофакторное духовное явление, этнические установки и предрасположения, состояние этнического самосознания среды, этнокультурное «Я» и, конечно же, социально-психологическая детерминация этнического самосознания и соответствующей рефлексии.

2. Социально-психологическая составляющая подчеркивает взаимосвязь общественно-психологических особенностей этнического самосознания, проявляющихся в поведении, темпераменте, манере общения и психических состояниях. Функциональные особенности этнического самосознания непосредственно связаны с практической деятельностью представителей этнической общности.

3. Этнокультурное «Я» осмысливается как осознанное отнесение себя к определенному этносу, с личностным принятием психологических характеристик, норм, ценностей этноса, рефлексией по поводу достижений и неудач этноса.

В настоящее время, в условиях широкого распространения потребительской психологии в педагогической деятельности, в поликультурном многонациональном обществе уделяется недостаточно внимания подготовке молодежи к жизни, привитию чувства уважения к этносу, его культуре, истории, языку, чувству принадлежно-

сти к национальным и общечеловеческим ценностям и достижениям. В стороне остаются вопросы самовоспитания и саморазвития, формирования этнического самосознания молодежи, слабо выражена активная гражданская позиция студентов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Велиев М. В., Байрамов И.М., Мустафаев А.М. Многоликие культуры: мир и Азербайджан. Баку 2016. С.292.
2. Кадацких И.Ю. Актуализация этнокультурного Я в структуре самосознания личности студенческой молодежи в условиях учебной деятельности. Автореф. дисс. на соискание ученой степени кандидата психологических наук. Воронеж 2009.
3. Мухина В.С. Этнопсихология: настоящее и будущее Текст. / В.С.Мухина // Психологический журнал. 1994, №3. - С. 42-49
4. Кадырова Р. О некоторых социально-психологических аспектах развития национальной идентичности азербайджанской молодежи. SAUSS Press R, Sweden 1998-2000.
5. Фарадов Т. Этнокультурная идентичность и некоторые аспекты психологии межнационального общения в Азербайджане // gumilev-center.az.
6. Фрейд, З. Основные принципы психоанализа Текст. / З. Фрейд.- М.: Ваклер, 1998. – 288 с.
7. Чебоксаров, Н.Н. Проблемы типологии этнических общностей в трудах советских ученых Текст. / Н.Н. Чебоксаров // СЭ, 1967. № 4. - С. 99-106.
8. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис Текст. / Э. Эриксон; М.: 1996. – 344 с.
9. Юнг, К. Г. Сознание и бессознательное Текст. / К. Г. Юнг.- СПб. : Университетская книга, 1997. – 536 с.
10. Horney, K. Neurosis and Human Growth / K. Horney.- New York Norton, 1950.

УДК 159.99+316.6

ИНТЕЛЛЕКТ И МЕТАКОГНИЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ (ПРИ РЕШЕНИИ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ)

© 2016

Серафимович Ирина Владимировна, кандидат психологических наук, доцент кафедры
«Гуманитарных и юридических дисциплин»
Ярославский филиал РЭУ им. В.Г.Плеханова
(150023, Россия, г. Ярославль, ул. Большие полянки, 3, e-mail: iserafimovich@yandex.ru)
Базанова Галина Юрьевна, старший преподаватель кафедры психологии и педагогики
Ярославский государственный медицинский университет
(150000, Россия, г. Ярославль, ул. Революционная, 5, e-mail: g5301@rambler.ru)

Аннотация. В публикации описан подход к изучению процесса профессионализации через рассмотрение метакогнитивных составляющих, реализующихся в профессиональном надситуативном мышлении. Целью статьи является изучение особенностей интеллектуальных и метакогнитивных процессов и их влияние на эффективность решений проблемных ситуаций у студентов в зависимости от этапов обучения и особенностей осваиваемой трудовой деятельности групп профессий социономического типа. Обозначены особенности влияния внешних (этапы освоения деятельности и ее характер) и внутренних факторов (индивидуальных особенностей метакогнитивных, интеллекта) на процесс профессионализации, обсуждаемой в ракурсе успешности решения проблемных ситуаций социального взаимодействия. Проанализированы различные аспекты профессионального мышления (ситуативно-надситуативного), его качеств при решении коммуникативных проблемных ситуаций, уровни само- и социорефлексии, уровни и проявления метакогнитивных и интеллектуальных способностей, взаимосвязь вышеуказанных свойств. Рассмотрена роль интеллектуальных особенностей личности и метакогнитивных проявлений при выборе и реализации ситуативных или надситуативных решений. Процесс профессионализации показан как профессионально-личностное и общественно значимое явление, в котором метакогнитивные способности могут быть одним из условий интеграции интеллектуальных и мыслительных возможностей. Определены возможности дальнейшей практической психолого-педагогической работы по направлениям формирования надситуативного практического мышления у студентов, обучающихся по различным специальностям в группе профессий типа «человек-человек».

Ключевые слова: надситуативное профессиональное мышление, социальное взаимодействие, проблемные ситуации, интеллектуальные особенности личности, метакогнитивная активность, метакогнитивные знания, социорефлексия, саморефлексия, профессионализация, социальная группа студенчество.

INTELLIGENCE AND METACOGNITION IN THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF STUDENTS (IN THE CONTEXT OF SOCIAL PROBLEM-SOLVING)

© 2016

Serafimovich Irina Vladimirovna, candidate of psychological sciences, associate professor
of the Department of Humanities and Law
Yaroslavl Branch of Plekhanov Russian University of Economics
(Russia, 150023, Yaroslavl, 3, Bolhiye Polianki St., e-mail: iserafimovich@yandex.ru)
Bazanova Galina Yurievna, assistant professor of the Department of Pedagogics and Educational Psychology
Yaroslavl State Medical University
(Russia, 150000, Yaroslavl, 5 Revolutsionnaya St., e-mail: g5301@rambler.ru)

Abstract. The article describes the approach to the study of professional development process through the study of metacognitive components implemented in the professional non-contextual thinking. The aim of the article is to study the aspects of intelligence and metacognition and their effect on the problem-solving effectiveness of students depending on their grade levels and the characteristics of work of the socioeconomy job cluster. The characteristics of the external (the stages of mastering a job and its nature) and internal (special features of metacognition and intelligence) influence on the professional development from the perspective of effectiveness of social interaction problem solving have been specified. Different aspects of professional thinking (contextual and non-contextual), its characteristics in the process of solving communicative problems, the levels of self-reflection and social reflection, the levels of metacognitive and intellectual abilities and the relations of the said properties have been analyzed. The articles examines the role of intellectual abilities of a person and metacognition in the context of choosing and implementation of contextual and non-contextual solutions. The process of professional development is presented like a worthwhile personal and public phenomenon, in which metacognition may be one of the conditions of integration of intellectual and thinking abilities. The opportunities of the further empirical psychology and pedagogical work in the field of non-contextual practical thinking development for students specializing in different jobs of a man-man interaction type have been identified.

Keywords: contextual professional thinking, non-contextual professional thinking, social interaction, problem situations, problem solving intellectual abilities of a person, metacognition, metacognitive abilities, social reflection, self-reflection, professional development, students as a social group.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Те изменения, которые с высокой скоростью происходят в социально-экономических условиях Российской действительности, активизируют, в том числе, и психологическую составляющую профессиональной деятельности социономической направленности (сфера «человек-человек»). Все более востребованными становятся составляющие надситуативного мышления, которое является необходимым уровнем профессионального мышления и предполагает умение эффективно общаться, рассматривая каждую ситуацию, учитывая контекст (как явный, так и не всегда сразу заметный), договариваться с партнерами (клиентами), предвидя различные последствия партнерства, готовность работать в ситуации не-

определенности и рассматривать возникающие различного рода проблемные ситуации в профессиональной деятельности как ресурсы, четко осознавать и понимать свои возможности и умение их принять в практической действительности. При этом современные данные показывают, что дают основу для функционирования и развития вышеуказанных проявлений профессионального мышления, опосредуют их успешность как интеллектуальные способности личности (с точки зрения системно-структурного подхода) [1-6], так и метакогнитивные способности, которые помогают эффективно решать различные профессиональные задачи, в том числе, проблемные ситуации, возникающие в процессе профессионализации (М.М. Кашапов, Ю.В. Пошехонова, Е.Ю. Савин, А.Е. Фомин) [7-9]. Возможность учета

взаимодействия интеллектуальных особенностей и мыслительных процессов при освоении профессии и решения коммуникативных проблемных ситуаций в сфере профессий социономического типа создает условия для профессионального развития современных студентов, является потенциальной основой для пополнения профессиональных кадров. Анализ студенчества как особой социальной группы сделан нами в предыдущей публикации [10], а здесь бы нам хотелось отметить, что в студенчестве имеются многие предпосылки для формирования и развития надситуативного мышления. Так, особенность студенчества «стремление к новым идеям и прогрессивным преобразованиям в обществе» создает основу для развития таких качеств надситуативности как оригинальность и обоснованность, «интенсивное участие в общественной и политической жизни общества» дает возможность наблюдать и осознавать типичные проблемные ситуации, а большая насыщенность и разнообразие в общении представляет материал для восприятия, осознания, рефлексии, обобщения широкого спектра проблемных ситуаций и возникающих на их основе самобытных коммуникативных проблем. Каково будет соотношение влияния внешних (этапы освоения ведущей учебно-профессиональной деятельности и направленность/характер осваиваемой деятельности) и внутренних факторов (индивидуальных особенностей метакогниций, интеллекта) на профессионализацию, рассматриваемую в ракурсе успешности решения проблемных ситуаций социального взаимодействия? Удастся ли наблюдать тенденции к преодолению существующих противоречий между новыми, требуемыми в обществе и профессии гибкими качествами мышления, и уровнем профессионального мышления, которое формируется на протяжении обучения в вузе? Такой подход, с одной стороны, позволяет интегрировать и более целостно подойти к рассмотрению профессионализации как профессионально-личностного и общественно значимого явления, а с другой, рассмотреть метакогниции как одно из условий интеграции интеллектуальных и мыслительных возможностей.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых основывается автор; выделение неразрешенных раньше частей общей проблемы. В последнее время в психологии интеллекта представлен ярко метакогнитивный ракурс, а именно – самооценка собственных интеллектуальных качеств и их составляющих (самооценка обучаемости, понимания, освоения), которая может служить проводником между собственно теоретическим интеллектом и успеваемостью, успешностью обучения [4, 6]. Некоторые авторы считают, что в студенчестве метакогниции являются условием интеграции интеллекта и творчества [3], и, кроме того, метакогниции (как одна из форм интеграции различных уровней ментального опыта) могут быть фактором компенсации интеллекта при различных формах дизонтогенеза [2, 5], хотя А.В. Литвинов, Т.В. Иволина [12], сделав анализ современной зарубежной литературы, дают данные о том, что нет однозначной связи интеллекта и метакогниций. Можно сказать, что метакогнитивные способности являются новой и активно осваиваемой областью психологических исследований, как в России, так и за рубежом [11-22]. Студенты, у которых развиты метакогнитивные способности, лучше справляются со сложностями, возникающими в процессе профессионализации [23-28]. Достижение вершин профессионального развития (процесс профессионализации в контексте нашей публикации) невозможно без способности самоанализа, самооценки и на основе этого непрерывного гибкого планирования действий и деятельности в целом, принятия решения в быстро меняющихся ситуациях. Условно все подходы к изучению профессионализации можно разделить на две группы, которые на наш взгляд можно назвать, структурно-механистический (выде-

ление уровней, этапов, соотношенных с возрастом или стажем) таких авторов как В.А. Бодров, С.П. Безносов, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, Г. Крайг, Т.В. Кудрявцев, А.К. Маркова [29-34] и профессионально-акмеологический – Б.Г. Ананьев, А.А. Деркач, Д.Н. Завалишина, В.Г. Зыбкин, Л.М. Митина, В.Е. Орёл, Ch. Buhler, E. Erikson, J. Holland, F. Parsons, E. Spranger, D. Super [35-41], когда этапы профессионализации рассматриваются как результат некоторых психологических изменений в мышлении, мировоззрении личности, индивидуальности или как показатели профессионального развития и самореализации. Наше условное разделение согласуется с точкой зрения Ю.П. Поваренкова [42], который выделил аналитический и комплексный подходы к профессионализации. Большое количество работ, посвященных вопросам профессионализации, в том числе во время обучения в вузе, тем не менее, оставляет достаточно широкое пространство для исследований, а именно изучение особенностей профессионализации в профессиях типа «человек-человек» в рамках надситуативного подхода. Мы предлагаем рассмотреть уровни профессионального мышления, проявляющегося в эффективности разрешения проблемных ситуаций с учетом двух факторов (срока обучения и характера/направленности осваиваемого труда). Кроме того, будет представлена роль интеллектуальных особенностей личности и метакогниций при выборе и реализации ситуативных или надситуативных решений.

Формирование целей статьи (постановка задания).

Цель – изучение особенностей интеллектуальных и метакогнитивных процессов и их влияние на эффективность решений в проблемных ситуациях у студентов в зависимости от этапов обучения (начальный и конечный) и направленности/характера труда (преобразующая направленность/исполнительский характер труда и изыскательская направленность/руководящий характер труда). *Методики:* 1. Метод ретроспективного описания и прогностического самоанализа испытуемым педагогической проблемной ситуации (М.М. Кашапов, И.В. Серафимович). 2. Методика самооценки метакогнитивных знаний и метакогнитивной активности (М.М. Кашапов, Ю.В. Скворцова). 3. Методика уровня выраженности и направленности рефлексии М. Гранта. 4. Культурно-свободный тест интеллекта Р. Кеттелла. Выборка: на первом этапе исследования приняли участие 51 студент, обучающиеся профессиям социономического типа, при этом, отличающиеся направленностью и характером труда (Е.А. Климова, 1996). Преобразующая направленность и исполнительский характер труда (ПНИХ) – будущие врачи (39 студентов) и изыскательская направленность, руководящий характер труда (ИНРХ) – будущие менеджеры (26 студентов). На втором этапе исследования приняли участие всего 113 студентов (65 студентов на начальном этапе обучения и 48 студентов на завершающем этапе обучения). Все студенты были представителями вузов города: Ярославского государственного медицинского университета, Ярославского филиала РЭУ им. Г. В. Плеханова, ЯрГУ им. П.Г. Демидова, ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Полученные нами данные мы хотим представить в сравнении начального и завершающего этапа обучения и целевой направленности, характера труда. Во-первых, сравнение студентов, обучающихся на разных этапах (начальный и завершающий) с точки зрения творческого подхода (критерий Е.К. Осиповой), позволяет сказать, что у студентов начального этапа обучения преобладают тентативные решения (34% студентов), а на завершающем этапе обучения репродуктивные решения (33% студентов). Кроме того, на завершающем этапе обучения увеличивается количество реконструктивных (с 6% до 23%) и вариативных решений (с 6% до 17%). Не смогли найти творческое решение проблемной си-

туации 29% студентов на начальном этапе обучения и только у 6% студентов на завершающем. Достоверные отличия по критерию творчества между старшими и младшими курсами ($U=715,50, p<0,001$), позволяют сопоставить полученные нами данные с исследованиями Е.Ю. Савина [9] о самооценке собственной опытности (хотя она не была предметом нашего изучения, но эмпирические наблюдения отличий начального и конечного этапа обучения в вузе позволяют провести такую аналогию), которая с точки зрения автора является фактором, с одной стороны, усиливающим/ослабляющим уверенность в решении задач вне зависимости от их реальной успешности, а, с другой стороны, позволяющая иметь успешность решения задачи в ситуации неопределенности. Можно предположить, что решение коммуникативных проблемных ситуаций социального взаимодействия, в том числе, из профессиональной деятельности (в том числе, полученных в рамках производственной практики) базируется на некотором имеющемся опыте повседневного решения подобных ситуаций в реальной действительности. Приобретенные, в том числе психологические знания (у всех исследуемых студентов были различные психологические дисциплины), в дополнение к профессиональным, позволяют себя чувствовать более осведомленным и уверенным и при отсутствии непосредственного профессионального опыта, решать по аналогии с имеющимся обыденным, житейским. В подтверждение вышесказанному можно отметить, что нами обнаружены некоторые особенности оценки правильности при решении проблемных ситуаций (критерий С.А. Гильманова, по результатам экспертной оценки). Так, сравнение разных этапов обучения по критерию правильности решения (С.А. Гильманов) показывает, что есть достоверные отличия ($U=931,50, p<0,001$) и при более детальном анализе можно заметить в том, что на завершающем этапе обучения у студентов повышается процент очень удачных и оригинальных решений с 8% до 13%. Также на начальном этапе обучения не смогли найти какого-либо варианта решения или дали неверное решение – 24% студентов, в то время как на завершающем этапе обучения всего 4%. Сравнение студентов, обучающихся профессиям разной направленности/характера труда, с точки зрения творческого подхода позволяет сказать, что достоверных отличий нет, хотя количество студентов, не решивших проблемную ситуацию творчески, больше у ИНРХ 42%, а у ПНИХ – 20%, по критерию правильности решения (С.А. Гильманов), можно отметить, что хотя тоже нет достоверных отличий, но не смогли найти решение или показали неверное решение студенты ПНИХ – 19%, а студенты ИНРХ – 8%, при этом количество оригинальных решений одинаковое (8%).

В-вторых, стоит отметить особенности ситуативности/надситуативности при решении проблемных ситуаций (по результатам экспертной оценки). При сравнении разных этапов обучения по критериям ситуативности/надситуативности (М.М. Кашапов, И.В. Серафимович), выявлены достоверные различия по адекватности анализа ($U=1011,00, p<0,01$), и обоснованности решения ($U=1007,50, p<0,01$), т.е к старшим курсам наблюдается факт умения анализировать собственные решения, понимать их логику, видеть суть проблемы, уменьшая влияние субъективной эмоциональной оценки как таковой, при этом, значимых отличий на уровне надситуативности в целом не обнаружено, хотя есть тенденция к таковой. Надситуативный анализ ситуации предполагает выход за реально наблюдаемые рамки видимого, умение встать в метапозицию, которая с точки зрения Н.Б. Яновской [43] обеспечивает одновременно и процесс саморазвития и самоизменения, установление связей между характеристиками ситуации и своими личностными особенностями, что влияет на изменение мышления в отношении осваиваемой профессиональной деятельности, что впоследствии меняет и саму де-

ятельность. Сопоставимыми с нашими данными являются некоторые факты, полученные в исследовании Н.В. Колмогоровой, Н.М. Костихиной [44] присутствует заключение о том, что у студентов физкультурного вуза (около 100) при различных подходах к решению проблемных ситуаций проявились следующие индивидуальные особенности: «субъективизм», отсутствие глубины анализа и рассуждения, пессимизм. На наш взгляд, такой вывод без учета одного из этапов или уровней профессионализации (например, курса обучения) является не вполне логичным. Вместе с тем, у авторов есть интересная ремарка о том, что большое число возможных исходов в решении проблемных ситуаций, как правило, не сочетается с глубиной анализа, является поверхностным. Данная особенность в нашем исследовании выражена на начальных этапах обучения, а на завершающих зависит от ситуативности/надситуативности направленности мышления (при ситуативном мышлении наблюдается вышеуказанное явление, а при надситуативном – количество и глубина анализа не имеют обратно пропорциональной взаимосвязи. Сравнение студентов, обучающихся профессиям разной направленности/характера труда по критерию ситуативности/надситуативности показало достоверные различия в достаточности анализа ($U=346,50, p<0,05$) и обоснованности решения ($U=319,00, p<0,05$), которые значимо выше у ПНИХ.

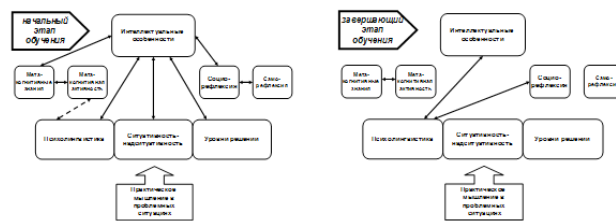


Рисунок - 1. Коррелограмма, отражающая взаимосвязь интеллекта, метакогнитивности и практического мышления в проблемных ситуациях. Этапы обучения. У.о. Прямая линия – положительная взаимосвязь, пунктирная линия – отрицательная взаимосвязь.

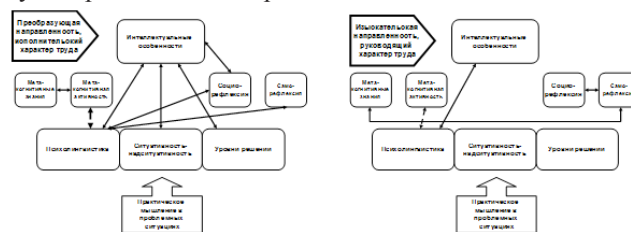


Рисунок -2. Коррелограмма, отражающая взаимосвязь интеллекта, метакогнитивности и практического мышления в проблемных ситуациях. Целевая направленность.

У.о. Прямая линия – положительная взаимосвязь, пунктирная линия – отрицательная взаимосвязь.

В-третьих, анализ особенностей метакогнитивности и интеллекта позволяет зафиксировать следующее. Поскольку знание о собственном знании может выступать как регулятор познания, то можно предположить, что развитие метакогнитивных способностей у студентов (хотя значимых отличий между курсами и видами осваиваемых профессий нет) оказывает влияние на управление интеллектуальной и творческой деятельностью, чему подтверждением являются положительные корреляции. Можно предположить, что у студентов начального этапа обучения более высокий интеллект содействует самопознанию (с МЗ $\rho=0,27, p<0,05$) и помогает оценить себя со стороны (с социорефлексией $\rho=0,27, p<0,05$), встать в метапозицию, что дает возможность находить надситуативные решения в проблемных ситуациях (критерии М.М. Кашапова $\rho=0,30, p<0,05$),

глубоко анализировать последствия, брать на себя ответственность и обосновывает свое решение ($p=0,44$, $p<0,001$), использовать творчество ($p=0,27$, $p<0,05$), и, в тоже время, учитывать потребности реальной действительности (с критериями правильности решения С.А. Гильманова $p=0,27$, $p<0,05$). У студентов завершающего этапа обучения интеллект (IQ) положительно связан с существительными в ходе проблемной ситуации ($p=0,33$, $p<0,05$) и с прилагательными впоследствии проблемной ситуации ($p=0,31$, $p<0,05$), что позволяет предположить, что высокий уровень интеллекта связан с эмоциональной чувствительностью человека, умением понимать свое эмоциональное состояние и состояние другого, и некоторой неуверенностью в ситуации принятия решения при нахождении способов выхода из проблемной ситуации. На наш взгляд, эта «неуверенность», показываемая психолингвистическим анализом, говорит не об эмоциональной составляющей неуверенного поведения, а о рациональном сомнении, предполагающем вариативность поведения и сложность интеллектуального выбора решения из прогнозируемых альтернатив. На завершающем этапе обучения метакогнитивные процессы трансформируются, явные взаимосвязи с показателями интеллекта переходят в латентное состояние. При обучении профессиям разной направленности и характера труда отношения между метакогнитивными знаниями (МЗ) и метакогнитивной активностью (МА) отличаются, а именно при ИНРХ значимых связей между МЗ и МА не выявлено, а при ПНИХ МЗ и МА положительно связаны ($p=0,46$, $p<0,01$). На разных этапах обучения МЗ и МА связаны положительно друг с другом (на начальном этапе $p=0,31$, $p<0,05$), на старших курсах увеличивается мера связи ($p=0,45$, $p<0,01$), т.е. приобретение новых знаний о своих личных качествах и особенностях поведения и мышления позволяет эффективней действовать при решении проблемных ситуаций. К концу обучения в вузе у студентов увеличивается уровень МА ($U=339,50$, $p<0,05$), и ее компонент, а именно выбор главных идей ($U=203,00$, $p<0,001$). У студентов ПНИХ МА значимо выше чем у ИНРХ ($U=1101,50$, $p<0,01$). Между этапами обучения достоверных отличий в интеллекте нет, при этом наблюдаются значимые отличия в сторону более высокого интеллекта у студентов ПНИХ в отличие от студентов ИНРХ ($U=319,00$, $p<0,05$). Вероятно, здесь можно сослаться на то, что существуют данные о том, что роль интеллекта тем больше, чем сложнее профессия и больше вес отношений «человек – объект» и меньше – «человек – человек» [45, С. 80]. Кроме того, полученные нами данные согласуются с исследованиями зарубежных ученых, на которых есть ссылка в работе А.В. Карпова [40] о том, что наибольшей успешной деятельностью характеризуются руководители, имеющие не низкий и не очень высокий интеллект, а некоторую оптимальную степень его выраженности (Е. Гизелли, А. Лейстер, Ф. Филлер). Полученные результаты взаимосвязи интеллекта с практическим мышлением в проблемных ситуациях (рис. 1, 2), позволяют предположить, что студенты ПНИХ активно и самостоятельно принимают решения, основываясь на своих знаниях и интеллекте, оценивая свои возможности и ресурсы, одновременно, ориентируясь на партнера, принятое решение взвешивается со своей позиции и прогнозируется мнение (возможности, желания) партнера. Студенты ИНРХ, в свою очередь, способны проявлять больше действий и активности для разрешения проблемной ситуации, используя свои знания, возможности и ресурсы, не всегда ориентируясь на социальное окружение и его мнение.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.

Изучены особенности интеллектуальных и метакогнитивных процессов, реализующихся в профессиональном надситуативном мышлении на разных этапах обучения и различных осваиваемых профессиях социального характера. Значимые отличия между выборками АНИ: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4(17)

ПНИХ и ИНРХ наблюдаются в интеллекте, метакогнитивной активности, в выборе главных идей, в критериях ситуативности/надситуативности: в достаточности анализа и обоснованности решения как метакогнитивных компонентах профессионального надситуативного мышления. Значимые отличия между выборками на начальном и завершающем уровне обучения наблюдаются в метакогнитивной активности, наличии вариантов решений, творческом характере предлагаемых решений, в критериях ситуативности-надситуативности (адекватность анализа и обоснованность решения).

Проанализированы различные аспекты профессионального мышления (ситуативного-надситуативного), его качеств при решении коммуникативных проблемных ситуаций, уровни само- и социорефлексии, уровни и проявления метакогнитивных и интеллектуальных способностей, взаимосвязь вышеуказанных свойств. Рассмотрена роль интеллектуальных особенностей личности и метакогнитивных проявлений при выборе и реализации ситуативных или надситуативных решений и обнаружено взаимное влияние интеллектуальных и метакогнитивных процессов на выработку ситуативности/надситуативности решений в проблемных ситуациях. На начальном этапе обучения обнаружены тесные связи взаимовлияния интеллектуальных и метакогнитивных процессов на решение проблемных ситуаций, а именно интеллект положительно связан с надситуативностью решения проблемных ситуаций, непосредственно влияет на социорефлексию и опосредованно на саморефлексию. На завершающем этапе обучения не наблюдается явной взаимосвязи интеллектуальных особенностей и ситуативности/надситуативности решения, при этом интеллектуальные способности опосредуют выход в рефлексивную позицию, повышают социорефлексию, и тем самым устойчивая способность видеть себя со стороны и прогнозировать возможный ход, исход и последствия ситуации дают основу для видения надситуативной проблемности и выработки надситуативного решения.

Процесс профессионализации показан как профессионально-личностное и общественно значимое явление, в котором метакогнитивности могут быть одним из условий интеграции интеллектуальных и мыслительных возможностей. По мере профессионализации (от начальных этапов обучения к завершающим) усиливается положительная связь между компонентами метакогнитивности (знанием и активностью). Значимо увеличивается метакогнитивная активность. При преобразующей направленности и исполнительском характере труда компоненты метакогнитивности (знание и активность) положительно связаны, а в случае исследовательской направленности и руководящего характера труда значимых связей не выявлено.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Дружинин В.Н. Психология и психодиагностика общих способностей. М.: Наука, 1994. 335 с.
2. Емелин А.А. Особенности организации метакогнитивного опыта у детей с различными формами дизонтогенеза // Материалы международной научной конференции «Актуальные проблемы теоретической и прикладной психологии: традиции и перспективы» Часть 1. Ярославль. 2011. С. 540–544.
3. Кибальченко И.А., Зурначан Г.М. Роль метакогнитивности в интеграции интеллектуального и творческого ресурса студентов // Известия Южного федерального университета. Технические науки. 2013. № 10 (147). С. 213–217.
4. Корнилова Т.В., Новикова М.А. Самооценка в структуре интеллектуально-личностного потенциала человека // Психологический журнал. 2011. Т. 32. № 2. С. 25–35.
5. Холодная М.А. Психология интеллекта: Парадоксы исследования. СПб.: Питер, 2002. 272 с.
6. Chamorro-Premuzic T., Furnham A. Self-assessed intelligence and academic performance // Educational Psychology. 2006. V. 26. № 6. P. 769–779.

7. Кашапов М.М., Серафимович И.В., Огородова Т.В. Метакогнитивное обоснование ситуативности/надситуативности мышления в качестве критерия оценки решения проблемных ситуаций в коммуникациях // Учен. зап. Казан. ун-та. Сер. Гуманит. науки. 2015. Т. 157. Кн. 4. С. 189–202.
8. Пошехонова Ю.В. Педагогическое мышление, креативность и метапознание у педагогов вузов и средних общеобразовательных школ // Креативность как ключевая компетентность педагога. Монография / Под ред. проф. М.М. Кашапова, доц. Т.Г. Киселевой, доц. Т.В. Огородовой. Ярославль: ИПК «Индиго», 2013. С. 140–150.
9. Савин Е.Ю., Фомин А.Е. Метакогнитивный мониторинг в решении учебных задач: соотношение обобщенных и предметно-специфичных навыков // Шестая международная конференция по когнитивной науке: Тезисы докладов. Калининград, 23–27 июня 2014 г. Калининград, 2014. С. 533–534.
10. Серафимович И.В., Базанова Г.Ю. Роль интеллектуальных и метакогнитивных особенностей для эффективной коммуникации студентов в процессе профессионализации // European Social Science Journal (Европейский журнал социальных наук). 2016. № 4. С. 507–521.
11. Дормашев Ю.Б., Романов В.Я. Психология внимания. М.: Тривола, 1995. 347 с.
12. Литвинов А.В., Иволина Т.В. Метакогниция: понятие, структура, связь с интеллектуальными когнитивными способностями (по материалам зарубежных исследований). // Современная зарубежная психология. 2013. № 3. С. 59–70.
13. Карпов А.В., Скитяева И.М. Психология метакогнитивных процессов личности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. 352 с.
14. Ляудис В.Я. Структура продуктивного учебно-взаимодействия // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся / Под ред. А.А. Бодалева, В.Я. Ляудис. – М.: НИИОП АПН СССР, 1980. С. 37–52.
15. Прохоров А.О., Чернов А.В. Влияние рефлексии на психические состояния студентов в процессе учебной деятельности // Экспериментальная психология. 2014. Т. 7, № 2. С. 82–93.
16. Anderson J.R. Cognitive psychology and its implications // Carnegie Mellon University: A Macmillan Education Company. 2015. 406 с.
17. Schraw G., Dunkle M., Bendixen L., Roedel T. Does a general monitoring skill exist? Journal of Educational Psychology 87, 1995. pp. 433–444.
18. Hacker D. J., Bol L., Keener M. C. Metacognition in education: A focus on calibration. In: J. Dunlosky, R. A. Bjork (Ed.) Handbook of metamemory and memory. N.Y.: Psychology Press, 2008. pp. 429–455.
19. Schraw G., Dennison R. S., Assessing metacognitive awareness. Contemporary Educational Psychology 19, 1994. pp. 460–475.
20. Flavell J.H. Metacognitive aspects of problem solving // The nature of intelligence. N. Y., 1976. pp. 231–235.
21. Kelemen W. L., Frost P. J., Weaver C. A. Individual differences in metacognition: Evidence against a general metacognitive ability. Memory and Cognition 28, 2000. pp. 92–107.
22. Schraw G., Moshman D. Metacognitive theories. Educational Psychology Review 7, 1995. pp. 351–371.
23. Иванова Т.Н. Формирование социально-трудовой траектории как составной части системы социально-трудовой мобильности молодежи // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 2 (11). С. 57–59.
24. Иванова Т.Н. Теоретико-методологические подходы к изучению социально-трудовой мобильности и профессиональной ориентации молодежи // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2014. № 4. С. 28–30.
25. Иванова Т.Н. О структурных элементах социально-трудовой мобильности молодежи на рынке труда // Карельский научный журнал. 2014. № 4. С. 15–18.
26. Щеглова Е.А., Жаткин Д.Н. К вопросу о формировании профессиональной мобильности студентов в условиях технического вуза // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 2. № 1 (23). С. 139–144.
27. Иванова Т.Н. Социально-профессиональное ориентирование современной российской молодежи: структурный анализ // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4. С. 11–15.
28. Иванова Т.Н. Скорость и интенсивность как основные показатели количественного анализа процессов социально-трудовой мобильности молодежи // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4. С. 142–144.
29. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности. Учебное пособие для вузов. М.: ПЕР СЭ. 2001. 511 с.
30. Зеер Э.Ф. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов. 2-изд., перераб., доп. М.: Академический Проект. 2003. 336 с.
31. Климов Е.А. Пути в профессионализм (Психологический взгляд): Учебное пособие / Е.А. Климов. М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта. 2003. 320 с.
32. Крайг Г. Психология развития. СПб.: Питер. 2000. 992 с.
33. Кудрявцев Т. В. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности // Вопросы психологии. 1983. № 2. С. 51–60.
34. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Знание, 1996. 308 с.
35. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. СПб.: Питер. 2001. 288 с.
36. Акмеология: Учебное пособие / А. Деркач, В. Зазыкин. СПб.: Питер. 2003. 256 с.
37. Buhler Ch. Basic Theoretical Conceptions of Humanistic Psychology // American Psychology. 1971. V. 26. № 4. P. 378–386.
38. Erikson E. N. Identity. Youth and crisis. N. Y. 1968. 336 p.
39. Holland J.L. Making vocational choice: A theory of careers. – N.Y. 1973. 220 p.
40. Parsons F. Choosing a Vocation. Boston, MA: Houghton Mifflin Company. 1909. 165 p.
41. Super D. E. Self-realization through the work and leisure roles // Educational and Vocational Guidance. 1985. № 43. P. 1–8.
42. Поваренков Ю.П. Психологическая теория становления профессионала: основные подходы и тенденции развития // Актуальные проблемы психологии труда, инженерной психологии и эргономики. Выпуск 2 / Под ред. В.А. Бодрова, А.Л. Журавлева. М.: Издательство «Институт психологии РАН», 2011. С. 475–498.
43. Яновская Н.Б. Метакогнитивные процессы и когнитивная деятельность // Мир психологии. 2013. № 3. С. 201–207.
44. Колмогорова Н.В., Костихина Н.М. Индивидуальные особенности студентов физического вуза в решении проблемных ситуаций // Вестник Кемеровского государственного университета. 2014. № 2–2 (58). С. 111–113.
45. Социальный и эмоциональный интеллект. От процессов к измерениям: сб. ст. / под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М.: ИП. 2009. 350 с.
46. Карпов А.В. Психология менеджмента: Учеб. пособие. М.: Гардарики, 2005. 584 с.

*Статья публикуется при финансовой поддержке
РГНФ (проект № 15-06-10823а)*

УДК 159.9 : 373.3

**ЛИЧНОСТЬ РОДИТЕЛЯ КАК ДЕТЕРМИНАНТ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ЗАПУЩЕННОСТИ РЕБЁНКА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

© 2016

Силина Людмила Анатольевна, аспирант очного факультета*Курганский государственный университет*(640000, Россия, г. Курган, ул. Гоголя, 25 e-mail: cilinaludmila@rambler.ru)

Аннотация. Проблема социально-педагогической запущенности является одной из центральных в психолого-педагогических исследованиях. В основном авторы делают акцент на особенностях социально-педагогической запущенности ребёнка как свершившегося факта, характеризуют виды её проявления, предлагают варианты решения проблемы, но оставляют вне сферы интересов важнейшую первопричину возникновения данного феномена – личность родителей такого ребёнка. На наш взгляд, владение этой информацией будет способствовать профилактике и выявлению социально-педагогических проблем на ранних стадиях. Анализ психолого-педагогических исследований позволил выделить ряд личностных черт родителей, способствующих формированию социально-педагогической запущенности детей младшего школьного возраста. К ним относятся: нарушения регулятивной сферы, эгоцентризм, властность, социальная незрелость, отсутствие привязанности к ребёнку, попустительство. Мы утвердились в мысли о том, что необходимо создать систему раннего выявления проблемных семей с целью предоставления им квалифицированной помощи в интересах благоприятного развития ребёнка и функционирования всей семьи в целом. Для этого необходимо учитывать не только социально-экономические факторы (социальное окружение, материальное состояние, активность семьи), но и психологическую составляющую (индивидуально-личностные особенности родителей, психологические аспекты функционирования семейной системы, самоощущение и комфортность проживания ребёнка в данной семье).

Ключевые слова: социально-педагогическая запущенность, младший школьный возраст, детско-родительские отношения, индивидуально-психологические особенности, стили воспитания.

**THE PARENTS' PERSONALITY AS A DETERMINANT OF THE SOCIAL-PEDAGOGICAL
NEGLECT OF THE PRIMARY SCHOOL AGE CHILD**

© 2016

Silina Lyudmila Anatolievna, a graduate student of full-time faculty*Kurgan State University*(640000, Russia, Kurgan, Gogol str., 25 e-mail: cilinaludmila@rambler.ru)

Abstract. The problem of socio-pedagogical neglect is one of the central problems in the psychological and pedagogical research. In general, the authors focus on the features of the socio-pedagogical neglect of the child as a fait accompli, characterize the types of its manifestation, offer solutions to the problem, but leave out the most important areas of interest root causes of this phenomenon which is the identity of the parents of the child. In our opinion, the possession of this information will contribute to the prevention and identification of social and educational problems in the early stages. Analysis of psychological and educational research allowed identifying a number of personality traits of parents, contributing to the formation of socio-pedagogical neglect of children of primary school age. These include violations of regulatory scope, self-centeredness, authoritativeness, social immaturity, lack of attachment to the child, conniving. We have established in the idea that it is necessary to establish a system for early detection of problematic families to provide them with qualified assistance for the favorable development of the child and the functioning of the family as a whole. To do this, we must take into account not only the socio-economic factors (social environment, financial condition, family activity), but also a psychological component (individually-personal features of parents, the psychological aspects of the functioning of the family system, self-awareness and comfort of the child in the family).

Keywords: socio-pedagogical neglect, primary school age, parent-child relationship, individual psychological characteristics, parenting styles.

Постановка проблемы в общем виде и её связь с важными научными и практическими задачами. Проблема педагогически запущенных и социально дезадаптированных детей является одной из центральных в психолого-педагогических исследованиях. Недостатки в школьном и семейном воспитании, зачастую, приводят к тому, что определённое количество детей выпадают из общей системы воспитания и, как следствие, отстают в интеллектуальном и нравственном развитии. В связи с этим важным и необходимым представляется анализ и учёт наиболее значимых факторов, способствующих возникновению социально-педагогической запущенности, важнейшее место среди которых занимают проблемы, вызванные личностными особенностями родителей.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Проведённый нами анализ выявил, что проблема педагогической запущенности находит своё отражение в ряде педагогических (Е.В. Бахадова [1], Т.В. Иванова [6], Л.В. Мардахаев [8], Д.А. Розанов [12]) и психологических (Н.С. Белоусова [2], Э.А. Зайцев [4], А.А. Кузнецова [7], М.С. Новикова [9]) исследований. Вместе с тем абсолютное большинство авторов делают акцент на особенностях социально-педагогической запущенности ребёнка как свершившегося факта (Е.В. Бахадова [1], Э.А. Зайцев [4], Т.В. Иванова

[6], М.С. Новикова [9]), характеризуют виды её проявления (А.А. Кузнецова [7], Л.В. Мардахаев [8]), предлагают варианты решения проблемы (Н.С. Белоусова [2], Д.А. Розанов [12]), но оставляют вне сферы интересов важнейшую первопричину возникновения данного феномена – личность родителей такого ребёнка. На наш взгляд, владение этой информацией будет способствовать профилактике и выявлению социально-педагогических проблем на ранних стадиях, что позволит избежать возникновения социально-педагогической запущенности как явления.

Формирование целей статьи (постановка задания). В связи с вышесказанным представляется целесообразным выявить и охарактеризовать личностные особенности родителей детей младшего школьного возраста, способствующие появлению социально-педагогической запущенности.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Проведённый анализ позволил выявить, что понятие педагогической запущенности употребляется чаще, чем социально-педагогической. Так в педагогическом словаре под редакцией И.А. Кирова это понятие рассматривает как отклонение от нормы в поведении личности, обусловленное недостатками воспитания. Основные причины – отсутствие правильного воспитания в семье, частая смена школы, преподавателей, отрицатель-

ное влияние улицы и безнадзорность [11]. По мнению С.С. Гиля, педагогическая запущенность – это неразвитость, необразованность, невоспитанность ребенка, отставание его развития от собственных возможностей, требований возраста, вызванное педагогическими причинами [3].

По мнению Р.В. Овчаровой, педагогическая запущенность проявляется в том, что ребенок может иметь низкий уровень развития учебно-познавательной, игровой, трудовой и других видов деятельности, причиной чего являются недостатки в организации образовательного процесса [10]. Э.С. Заседателева полагает, что педагогическая запущенность включает в себя три компонента: 1) отклонения от нормы в поведении и учебной деятельности, обусловленные тем, что индивидуальный опыт этих детей неполноценен, искажен, противоречив; 2) отставание в развитии когнитивных функций, эмоционально-волевых, нравственных свойств, черт и качеств личности, на которые наслаиваются некоторые возрастные особенности – обостренное самолюбие, неустойчивость настроения, быстрая утомляемость, конфликтность; 3) отклонения, искажения и противоречия в отношениях педагогически запущенных к себе и своим возможностям, сверстникам, учителям, родителям, окружающим явлениям [5].

В современном мире наблюдается усложнение социально-педагогической ситуации развития ребенка в связи с дестабилизацией семьи, снижением её воспитательного потенциала, что, с одной стороны, может быть обусловлено материально-бытовой и социальной неустроенностью родителей, а с другой – их индивидуально-психологическими особенностями. Анализ психолого-педагогических исследований позволил выделить ряд личностных черт родителей, способствующих формированию социально-педагогической запущенности детей младшего школьного возраста.

Так, негативное влияние на ребёнка оказывает родительская аффективность – бурные эмоциональные реакции недовольства, гнева, проявляющиеся в крике, ругани, угрозах в адрес ребенка. Явлением того же порядка можно назвать импульсивность – дети не знают, чего ожидать от родителей, так как поведение последних связано с их настроением, физическим состоянием. Чаще всего родители, испытывая сложности на работе, в супружеских взаимоотношениях, выплескивают свое недовольство на детей, которые всегда рядом и всегда требуют внимания и готовы на взаимодействие. Особенно это относится к детям дошкольного и младшего школьного возраста, которые не в состоянии себя защитить и даже не способны понять причину такого поведения родителей, что негативно сказывается на психологическом состоянии ребенка и его развитии в целом.

Социально-педагогическая запущенность может быть обусловлена доминантностью и властностью – личностной особенностью родителя как в отношении ребенка, так других членов семьи, что исключает эмоциональную близость, формализует детско-родительские отношения. В такой ситуации отсутствует доверие к ребенку, проявляется желание подчинить его себе, категоричность. Негативное влияние оказывает и демонстративность – родители жалуются на детей, публично обвиняют их, преувеличивая последствия поступков ребенка, что приводит к утрате стыдливости ребенком, внутреннего контроля своего поведения.

Эгоцентризм, внутренняя конфликтность – центрирование родителя на себе, своих потребностях, внутриличностных конфликтах – мешают воспринимать объективную реальность, должным образом удовлетворять потребности ребенка. Ребенок является помехой в самоанализе, организации родительского досуга, общению с друзьями. Часто такие родители являются изначально не готовыми иметь детей, либо дети являются нежеланными. Непринятие себя отражается на всей семье. Дети в таких семьях часто испытывают чувство вины, у них

формируется неадекватная самооценка, нарушается процесс идентификации, так как родитель является примером для подражания.

Повышенное общее состояние семейной тревоги, тревожная мнительность также способствуют формированию социально-педагогической запущенности, так как родители находятся в постоянном напряжении, испытывают тревогу, которую передает своему ребенку. Часто причиной тревоги является неуверенность индивида в каком-то очень важном для него аспекте семейной жизни (неуверенность в чувствах другого, в себе). Данная тревога распространяется и на другие сферы жизни членов семьи, что особенно негативно влияет на ребенка, который чувствует напряжение и не может полноценно развиваться, так как ему передаются эти ощущения, ожидания какой-то опасности. У ребенка возникает страх в освоении нового и снижается познавательная активность.

Инфантильность, социальная незрелость часто свойственна родителям, застрявшим на определенном возрастном этапе развития, например в подростковом возрасте. Это может быть также свойственно родителям – выпускникам детского дома, не имеющим опыта семейной жизни или имеющим тяжелый социальный и семейный детский жизненный опыт, а также умственно отсталым в силу различных причин родителям. Также социально-педагогическая запущенность может быть следствием длительных (хронических) кризисов развития семейной системы. Если семья по какой-либо причине не преодолела кризис – она застревает на данном этапе развития (формируется хронический кризис) либо идет обратное развитие (деформирование взаимосвязей, форм взаимодействия, приводящее к дисфункции семейной системы), что негативно сказывается на членах семьи и особенно на детях. Протекание кризисов в российских семьях отличается от западных тем, что семьи говорят о своей нуклеарности, а на самом деле относятся к расширенным трехпоколенным семьям, так как привлекают бабушек и дедушек к воспитанию детей на лето, также часто материально от них зависят либо получают поддержку и советы, влияющие на всю семью в целом.

Родительский потенциал может не в полной мере реализовываться из-за социальных условий жизни, личностных особенностей родителей, ребенка и заключаться в родительской некомпетентности – незнании возрастных и индивидуальных особенностей развития ребенка, несформированности коммуникативных навыков. Родитель должен осуществлять элементарный уход, гарантировать безопасность, восполнять потребность в эмоциональном тепле, стимулировании, формировать у ребенка жизненные ориентиры и ограничения, гарантировать стабильность, а отсутствие данных навыков и умений способно привести к социально-педагогической запущенности.

Следует отметить общие критерии риска, свойственные как детям, так и взрослым, а иногда являющиеся взаимосвязанными. Данные критерии усугубляются тем, что обе стороны вовлечены в определенную ситуацию, проблему, переживание, что мешает объективно смотреть и реагировать хотя бы одной стороне взаимодействия. Так, существенным фактором возникновения социально-педагогической запущенности может стать непережитая травма потери, горя ребенком или родителем. Развод родителей (травма потери) переживается дошкольниками равноценно переживанию физической смерти родителя (горя), а к этому присоединяется чувство вины, что это из-за ребенка родитель ушел из дома. Травму горя необходимо пережить всем членам семьи, и тем тяжелее она переживается, чем эмоционально ближе был ушедший человек. Здесь есть риски, что родители уйдут в свои переживания и не помогут ребенку пройти все стадии горевания.

Серьезным фактором возникновения социально-педагогической запущенности являются нарушения детско-родительских отношений. В младшем школьном

возрасте, когда идет стремительное развитие ребенка, нарушения во взаимоотношениях оказывают деструктивное влияние на формирование его личности и укрепляют семью в дисфункциональности. Поэтому здесь необходимо как можно раньше вмешаться специалистам для коррекции и, по возможности, ликвидации таких нарушений.

Не менее важным детерминантом социально-педагогической запущенности являются деструктивные стили воспитания – авторитарный, либеральный и гиперопека. При авторитарном стиле родитель пытается подчинить себе ребенка, тем самым подавляя его инициативу, подрывая веру в себя. Стиль коммуникации от родителя к ребенку может вызвать отчуждение к родителям. Дети из неблагополучных семей с авторитарным стилем воспитания не понимают убеждения, просьбы, поощрения специалистов, так как привыкли повиноваться и выполнять команды родителей, которые воспроизводились на повышенных тонах, с криками и руганью. При либеральном стиле воспитания родители в проявлении своей безусловной любви забывают о родительских функциях – установлении границ, норм, правил. Их детям сложно адаптироваться в среде сверстников, где существуют свои правила, и никто не будет выполнять желания и прихоти вновь пришедшего члена группы. Гиперопека выражается в чрезмерном и мелочном контроле, тщательном наблюдении за ребенком. Такие родители имеют, как правило, повышенный уровень тревожности, страхов, поэтому ребенок в подобной семье лишается самостоятельности.

Нарушения привязанности, дефицит эмоционального тепла, близости во взаимоотношениях особенно губительны в психологическом смысле для ребенка. У ребенка с первых дней жизни есть жизненно необходимая потребность в установлении тесной привязанности с матерью или лицом, ее заменяющим. Если нарушения привязанности были до трехлетнего возраста – длительная разлука с матерью, дистантные отношения или, еще хуже, отвержение – это, непременно, отразится на формировании личности и будет причиной тревожности ребенка, неуверенности в себе, задержке психического развития в целом и, как следствие – социально-педагогической запущенности.

Серьезные последствия для формирования детской личности имеет жесткий стиль воспитания, подразумевающий пренебрежение потребностями и нуждами ребенка, физическое насилие в легкой форме – шлепки, ремень, а также психическое эмоциональное насилие – эпизодические или регулярные оскорбления или унижения ребенка, высказывание в его адрес угроз, демонстрация негативного отношения или отвержение, которые приводят к возникновению эмоциональных или поведенческих нарушений. Одной из самых распространенных форм насилия в семье является пренебрежение основными интересами и нуждами ребенка. Особенно склонны к трансляции жестокого обращения в семьях дети, вышедшие из детских домов, школ-интернатов, выросшие в неблагополучных семьях, в общежитиях крупных городов. Риск развития жестокого обращения есть у родителей, которые сами в детстве переживали данный вид насилия и приняли этот паттерн взаимодействия. Пренебрежение потребностями и нуждами ребенка у младших школьников приводит к задержке речевого развития, снижению уровня внимания, гиперактивности, агрессивности, импульсивности, неразборчивости в формировании доверительных отношений, социальной незрелости в целом. Физическое насилие у младших школьников можно диагностировать по поведенческим реакциям – такие дети демонстрируют чрезмерную уступчивость, заискивающее поведение, могут проявлять агрессию, лгать, склонны к воровству, поджогам, проявляют жестокость по отношению к животным и младшим детям, болезненно реагируют на замечания, могут поднимать руки, защищаясь от ожидаемого удара. Реакция на боль таких детей, как правило, пассивна.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Охарактеризовав особенности личностных черт родителей, способствующих возникновению социально-педагогической запущенности, мы утвердились в мысли о том, что необходимо создать систему раннего выявления проблемных семей с целью предоставления им квалифицированной помощи в интересах благоприятного развития ребёнка и функционирования всей семьи в целом. Для этого необходимо учитывать не только социально-экономические факторы (социальное окружение, материальное состояние, активность семьи), но и психологическую составляющую (индивидуально-личностные особенности родителей, психологические аспекты функционирования семейной системы, самоощущение и комфортность проживания ребёнка в данной семье). Основными формами психолого-педагогической помощи семьям с целью профилактики социально-педагогической запущенности могут быть: поиск ресурсов на основании оценки потребностей семьи и ребенка, активизация социального окружения, индивидуальные консультации, групповые формы работы, детско-родительские мероприятия и др.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бахадова Е.В. Проблема социализации детей и подростков с педагогической запущенностью // Вестник РГТУ. Серия: Психология. Педагогика. Образование. 2012. №15. С. 218 – 232.
2. Белоусова Н.С. Психолого-педагогическая технология коррекции детско-родительских отношений социально- и педагогически запущенных подростков как фактор предупреждения и профилактики аддиктивного поведения // Педагогическое образование в России. 2013. №4. С. 181 – 185.
3. Гиль С.С. Актуальные направления социально-педагогической деятельности в общеобразовательных учреждениях. Омск, 1996.
4. Зайцев Э.А., Самодурова Т.В. Учащиеся «группы риска» как социальный и психолого-педагогический феномен // Организация работы с детьми с особыми возможностями здоровья в условиях образовательных учреждений: Сборник научных трудов. Комсомольск-на-Амуре, 2016. С. 28 – 37.
5. Заседателева Э.Б. Основы коррекционной педагогики. Омск: Образование, 1999.
6. Иванова Т.В. Социальная и педагогическая запущенность подростка как проблема современного общества // Вопрос современной науки и практики. Университет им. В.И. Вернадского. 2011. №4. С. 142 – 148.
7. Кузнецова А.А. Проблема педагогической запущенности детей в психологии // Современные тенденции развития науки и технологий. 2015. №9-8. С. 84 – 91.
8. Мардахаев Л.В. Особенности воспитания и обучения социально-педагогически запущенных детей // Педагогический журнал Башкортостана. 2006. №6. С. 5 – 22.
9. Новикова М.С. Особенности интеллектуального развития детей 6 – 8 лет с социально-педагогической запущенностью (на примере Архангельской области) // Психология XXI века: Сборник материалов VIII международной научно-практической конференции молодых учёных. 2012. С. 41 – 45.
10. Овчарова Р.В. Ранняя профилактика и коррекция социально-педагогической запущенности детей: Дис. д-ра психол. наук. М., 1995.
11. Педагогический словарь / Под ред И.А. Кирова, Н.К. Гончарова. М.: Педагогика, 1997.
12. Розанов Д.А. Современная социализация педагогически запущенных детей посредством субъектного взаимодействия образовательного учреждения и семьи // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2011. №3. С. 88 – 93.

УДК 159: 378: 811.111

ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ЭЛЕКТРОННЫХ СРЕДСТВ УЧЕБНОГО НАЗНАЧЕНИЯ

© 2016

Смирнова Елена Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
«Теория и методика преподавания иностранных языков и культур»
Тольяттинский государственный университет
(445020, Россия, Тольятти, улица Белорусская, 14, e-mail: sevhome@yandex.ru)

Аннотация. В современных условиях процесс обучения иностранным языкам активно внедряет использование электронных средств учебного назначения (ЭСУН). ЭСУН несут в себе огромный потенциал для развития всех видов речевой иноязычной деятельности. Однако, вопрос наполнения ЭСУН корректным, адекватным и аутентичным учебным материалом, принимающим во внимание индивидуально-психологические особенности студента, осваивающего учебный материал, приобретает особую актуальность. Принцип психоиндивидуализации в компьютеризованном учебном процессе по иностранным языкам обеспечивается следующими факторами: индивидуальным способом управления учебной деятельностью (применение различных по степени версий компьютерных программ на базе тестирования исходного уровня знаний обучающихся с возможностью перехода к более сложным или более простым вариантам работы с программой в зависимости от успешности результатов); возможностью выбора индивидуального темпа работы (варьирование скорости предъявления учебной информации на дисплее и темпа диалогового взаимодействия обучающегося с компьютером); предоставление индивидуального набора средств поддержки обучения (справочных материалов, подсказок и ключей); адаптаций формы предъявления учебного материала к индивидуальным особенностям восприятия информации конкретным пользователем. Специфической формой проявления индивидуального психологического подхода при изучении иностранного языка с использованием электронных средств учебного назначения является их адаптивность, которая реализуется в возможности приспособления обучающей системы к особенностям конкретного процесса обучения с целью его оптимизации на основе: учета психологических особенностей обучающихся (вид памяти, тип темперамента и т.п.); обеспечения приемлемых психологических характеристик взаимодействия обучающегося с компьютером; выбора индивидуального темпа работы и способа изложения материала, осуществления оптимальной стратегии управления процессом обучения.

Ключевые слова: формы организации современного учебного процесса, средства информационных и коммуникационных технологий, образовательные ресурсы, электронные средства учебного назначения, виды речевой иноязычной деятельности, человеко-компьютерное взаимодействие, стратегия управления процессом обучения, психофизиологические особенности, дифференциация и индивидуализация обучения, мотивация, индивидуальная траектория обучения, индивидуально-психологические особенности.

AN INDIVIDUALLY-PSYCHOLOGICAL ASPECT IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE WITH THE USE OF ELECTRONIC MEANS OF EDUCATIONAL PURPOSE

© 2016

Smirnova Elena Vladimirovna, candidate of Pedagogical Sciences, associate professor of the department
of «Theory and Methodology of Teaching Foreign Languages and Cultures»
Togliatti State University
(445020, Russia, Togliatti, street Belorusskaya, 14, e-mail: sevhome@yandex.ru)

Abstract. In present situation the process of foreign language teaching actively introduces the use of electronic means of educational purpose. Electronic means of educational purpose (EMEP) carry the huge potential for development of all types of speech foreign-language activity. However, the question of filling the content of EMEP with the correct, adequate and authentic training material taking into account individual and psychological features acquires special currency. The principle of psycho-individualization in a computerized training course in foreign languages is provided by the following factors: an individual way to manage training activities (use of different degrees of versions of computer programs on the basis of testing the initial level of knowledge of students with the ability to transition to a more complex or simpler version of the work program according to the success of the results); possibility to choose their own pace of work (varying speed of presentation of educational information on the display and the tempo of the dialogue interaction between a student and a computer); providing a set of individual learning support tools (reference material, tips and keys); adaptations form of presentation of educational material to the individual characteristics of perception of information by a particular user. A specific form of demonstration of individual psychological approach to the study of a foreign language with the use of electronic means for educational purposes is their adaptability, which is realized in the ability to adapt training systems to the peculiarities of a particular learning process in order to optimize it based on: the account of the psychological characteristics of students (a kind of memory, type of temperament and etc.); the support of the appropriate interaction of the learner psychophysiological characteristics with the computer; the choice of the individual pace of work and the method of presentation, of the optimal learning management strategies.

Keywords: forms of the organization of modern educational process, means of information and communication technologies, educational resources, electronic means of educational purpose, aspects of foreign speech activities, human-computerized interaction, strategy of managing the teaching process, psychophysiological characteristics, differentiation and individualization of studying, motivation, individual trajectory of training, individually-psychological aspect.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. В современных условиях процесс обучения иностранным языкам все больше вовлекает использование средств информационных и коммуникационных технологий. Электронные средства учебного (ЭСУН) назначения несут в себе огромный потенциал для развития всех видов речевой иноязычной деятельности. Однако, вопрос корректности, адекватности и аутентичности учебного материала с точки зрения учета индивидуально-психологических особенностей в ЭСУН приобретает особую актуальность. Наполнение ЭСУН должно включать в

себя варианты построения индивидуальной траектории обучения в зависимости от уровня знания иностранного языка, принципа «от простого к сложному», снятия трудностей, опоры на аудио- и видеисточники учебной информации. Индивидуально-психологический аспект любого ЭСУН формирует мотивацию к обучению, приближает процесс обучения к наиболее реальной «живой», аутентичной коммуникации. Весомый вклад ученых в теоретический аспект и исследования указанной проблемы во многих ее методических и прикладных аспектах не полностью решает проблему с практической точки зрения, а именно в аспекте индивидуально-

психологического подхода при использовании ЭСУН. В частности, дискуссионными остаются вопросы представления учебного материала в ЭСУН с учетом психофизиологических особенностей, способностей, задатков обучающихся.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение нерешенных раньше частей общей проблемы. Исследованию теоретических и практических вопросов применения средств ИКТ в обучении вообще и иностранного языка в частности посвящены труды отечественных и зарубежных ученых: Артамоновой Г.В., Есениной Н.Е., Захаровой И.Г., Карамышевой Т.В., Лавиной Т.А., Лапчик М.П., Мазура З.Ф., Мартиросян Л.П., Метелевой Л.А., Панюковой С.В., Петуховой А.А., Роберт И.В., Смирновой Е.В., Цветковой Л.А., Чертаковой Е.М., Hayase M., Higgins J., Kobayashi E., Levy V., Nagashima Sh., O'Shea T. и др.

Формирование целей статьи (постановка задания). Целью статьи является исследование и определение вопросов, связанных с учетом индивидуально-психологических особенностей обучающихся при работе с электронными средствами учебного назначения, предназначенными для развития и совершенствования умений иноязычной деятельности.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Современный мир является свидетелем нового этапа научно-технической революции, который ознаменован в первую очередь беспрецедентным развитием информационно-коммуникационных технологий. В условиях динамично меняющегося мира, глобальной взаимозависимости и конкуренции, необходимости широкого использования и постоянного развития и усложнения технологий фундаментальное значение имеет информатизация сферы образования. Содержание и качество образования, его доступность, соответствие потребностям конкретной личности в решающей степени определяют состояние интеллектуального потенциала современного общества.

Особенностью нового взгляда на решение проблем информатизации образования является поиск подходов к профессиональному и личностному развитию и то, какое содержание образования может обеспечить новое качество профессионального и личностного развития [1; 2].

Компьютеризация сферы коммуникаций, информатизация профессиональной деятельности, науки, образования вызвали необходимость обмениваться сообщениями в телекоммуникационных сетях, работать с информацией, которая представлена в основном на иностранном языке. Учитывая это, процесс обучения иностранному языку невозможно свести лишь к формированию речевой и лингвистической компетенции обучающихся. Обучение на базе новых информационно-коммуникационных технологий позволяет реализовать личностно-ориентированный подход к личности учащегося, что является основным концептуальным направлением образования XXI века.

Большинство работ, опубликованных за последнее время, обращены к вопросам информатизации образования, развитию информационных и коммуникационных технологий, экономическим и правовым аспектам образовательных процессов [3-8]. Однако формированию личности с учетом её психолого-лингвистических возможностей при обучении и использованием средств информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) уделяется мало внимания.

Процесс обучения иностранному языку не может быть механическим в связи с тем, что он направлен на формирование и развитие личности обучаемого как субъекта активной творческой деятельности.

Учебный процесс на базе средств ИКТ обязательно

предусматривает дифференциацию и индивидуализацию обучения. Обучаемые в силу своих психофизиологических особенностей обладают различными способностями, задатками, поэтому для усвоения учебного материала разным учащимся требуется разное количество времени, разное количество упражнений разной степени сложности, чтобы достичь определенных результатов.

Становится возможным учитывать не только возрастные особенности и уровень подготовки групп учащихся, но и индивидуальные психологические характеристики каждого обучаемого. Принцип психоиндивидуализации в компьютеризированном учебном процессе по иностранному языку обеспечивается следующими факторами [9-11]:

- индивидуально-способом управления учебной деятельностью (применение различных по степени версий компьютерных программ на базе тестирования исходного уровня знаний обучающихся с возможностью перехода к более сложным или более простым вариантам работы с программой в зависимости от успешности результатов);

- возможностью выбора индивидуального темпа работы (варьирование скорости предъявления учебной информации на дисплее и темпа диалогового взаимодействия обучающегося с компьютером);

- предоставлением индивидуального набора средств поддержки обучения (справочных материалов, подсказок и ключей);

- адаптацией формы предъявления учебного материала к индивидуальным особенностям восприятия информации конкретным пользователем.

Специфической формой проявления индивидуально-психологического подхода при изучении иностранного языка с использованием электронных средств учебного назначения (ЭСУН) является их адаптивность, которая реализуется в возможности приспособления обучающей системы к особенностям конкретного процесса обучения с целью его оптимизации на основе:

- учета психологических особенностей обучающихся (вид памяти, тип темперамента и т.п.);

- обеспечения приемлемых психофизиологических характеристик взаимодействия обучающегося с компьютером;

- выбора индивидуального темпа работы и способа изложения материала, осуществления оптимальной стратегии управления процессом обучения [12; 13].

По мнению исследователей-методистов, принцип учёта индивидуальных особенностей наиболее полно реализуется именно при компьютерной форме обучения. Индивидуализация с учетом психологических особенностей осуществляется благодаря мощному потенциалу компьютерных средств по адаптации к нуждам конкретного пользователя [14-23].

Процесс взаимодействия с компьютером в условиях применения в учебном процессе должен отвечать требованию дружелюбности интерфейса. Это специфическое требование обусловлено необходимостью создания положительного психоэмоционального фона (в процессе обучения с помощью информационно-коммуникационных технологий).

В рамках программного обеспечения дружелюбный интерфейс предусматривает: выбор оптимального темпа и режима взаимодействия, гарантию надежности работы компьютера, развитие средств помощи пользователю и обратной связи, наличие средств защиты от ошибок.

С лингводидактической точки зрения целью воплощения требования дружелюбности интерфейса является преодоление психологического барьера между компьютером и обучающимся благодаря созданию удобного и естественного стиля их взаимодействия. Для этого при выборе средств необходимо учитывать возраст обучающихся и основные цели обучения (с тем чтобы, с одной стороны, повысить уровень мотивации в обучении и в использовании информационно-коммуникационных

технологий, сделав процесс овладения иностранным языком с помощью информационно-коммуникационных технологий максимально привлекательным и интересным, а с другой стороны, оптимизировать учебный процесс, экономя время работы обучающегося и обучающего и не отвлекая внимания пользователей на второстепенную информацию) [15; 24].

Возможны различные пути достижения дружественности человеко-компьютерного взаимодействия. В некоторых программах используется прием персонификации компьютера, то есть приписывания компьютеру некоторых личностных качеств, присущих человеку. Такие программы предусматривают включение в обучающий сценарий мотивационных кадров с репликами, характерными для естественного стиля общения между людьми. В других программах предпочтение отдается нейтральным невербальным средствам общения в виде звуковых, цветовых или динамических сигналов. Наиболее распространенным способом создания положительного психоэмоционального фона при работе с ЭСУН считается использование игровых элементов и различных средств наглядности (графики, мультипликации, звукового сопровождения), чередование видов речевой иноязычной деятельности [2; 25-35].

Интерактивное обучение решает задачу релаксации, снятия нервной нагрузки, переключения внимания, смены форм деятельности и т.д.

Из психологии известно, что результат собственного труда при использовании мультимедиа, информационно-коммуникационных технологий вызывает определенные положительные эмоции, порождающую дополнительную мотивацию учебы [24].

Форма заочного и дистанционного обучения интересна здесь тем, что она позволяет сделать процесс овладения языком более естественным с точки зрения условий его протекания, поскольку язык изучается не в классе одновременно большим количеством учащихся в рамках отведенного на урок времени, а индивидуально, с использованием различных организационных форм работы. Обучающиеся приобретают некоторую автономию, не только физическую, но социальную и психологическую, выбирая наиболее комфортные и естественные условия для обучения [25; 36-40].

Можно отметить ряд преимуществ использования ЭСУН для самостоятельной проработки учебного материала по сравнению с аудиторными занятиями с преподавателем:

- неограниченное время работы, определяемое потребностями самого учащегося;
- свободный режим работы (выбор времени работы, определение пауз в работе и темпа усвоения материала);
- исключение взаимодействия субъективных факторов в работе (отсутствие предвзятости к кому-либо из учащихся, оценивание ответа на основе четких критериев без сравнения с результатами работы других учащихся, неограниченное терпение, неразглашение недостатков работы).

Ввиду временных ограничений аудиторной работы на компьютерах особенно эффективным способом закрепления языкового материала является внеаудиторная работа студентов по индивидуальным заданиям и графикам их выполнения.

Разработка ЭСУН представляет повышенные требования к уровню квалификации (информационно-технической подготовленности) педагогических работников, что в значительной степени определяет прогресс в данном направлении. Здесь нередко проблема состоит в индивидуально-психологической готовности педагогов-профессионалов к использованию ЭСУН в учебном процессе.

По данным психологов, от 40% до 60% современных людей отличаются технофобией, т.е. избегают работы с техникой, в т.ч. и с компьютерами. Вместе с тем, как показывает анкетирование профессорско-преподава-

тельского состава различных вузов страны, около 80% преподавателей поддерживают идею активного использования ЭСУН в образовательном процессе и психологически готовы участвовать в разработке учебно-методических материалов для подобных форм обучения [13].

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Таким образом, использование ЭСУН в учебно-педагогическом процессе представляют качественно новый этап в теории и практике педагогики. Стремление педагогов удовлетворить возрастающие потребности общества в образовании путем использования возможностей средств информационно-коммуникационных технологий вызывает к жизни и новые формы обучения, способствующие формированию мотивации, решению образовательных задач в области изучения иностранного языка, переосмыслению теоретических и методических представлений о процессе обучения иностранному языку с точки зрения приспособления обучающей системы к особенностям конкретного процесса обучения с целью его оптимизации на основе: учета психологических особенностей обучающихся (вид памяти, тип темперамента и т.п.); обеспечения приемлемых психофизиологических характеристик взаимодействия обучающегося с компьютером; выбора индивидуального темпа работы и способа изложения материала, осуществления оптимальной стратегии управления процессом обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Панюкова С.В. Информационные и коммуникационные технологии в личностно-ориентированном обучении. – М.: Изд-во ИОСО РАО, 1998. – 225 с.
2. Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования. – М.: «Школа – Пресс», 1994. – 205 с.
3. Третьякова Е.М. РОЛЬ Информационных технологий в реформировании образования // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 1 (10). С. 148-149.
4. Ясаревская О.Н. Гуманитарное образование и информационные технологии // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2012. № 1 (05). С. 150-154.
5. Коваль Н.Н. Современные информационно-коммуникационные технологии в аналитической управленческой деятельности: проблемы и перспективы // Карельский научный журнал. 2015. № 1 (10). С. 39-44.
6. Белашов П.Д., Разуваев И.С. Понятие «компьютерные технологии» в рамках информационных технологий в обучении // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 1. № 6 (28). С. 54-60.
7. Богданова А.В. Формирование информационно-коммуникативной компетентности студентов вуза с применением технологии учебных полей как научная проблема // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4. С. 46-50.
8. Зуева С.В., Кривоногов С.В. Аспекты и перспективы развития современных информационных технологий // Карельский научный журнал. 2015. № 3 (12). С. 10-12.
9. Зартамонова Г.В. Психологические основы самостоятельной работы студентов // Вестник Волжского университета им. В.Н. Татищева. 2004. № 4. С. 198-207.
10. Метелева Л.А., Осадченко И.И., Коновалова Е.Ю. Психолого-педагогические аспекты формирования коммуникативной компетентности студентов в процессе обучения иностранному языку // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2014. № 1 (27). С. 243-246.
11. Метелева Л.А. Формирование коммуникативной компетентности как средство развития ситуативной адаптивности студентов в процессе обучения иностранному языку // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 2. С. 45-47.
12. Смирнова Е.В. Аспекты компьютерной лингводидактики в развитии умений иноязычной деятельности АНИ: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4(17)

Saarbrücken, 2011.

13. Смирнова Е.В. Формирование и использование программно-методического обеспечения, реализующего возможности информационных технологий, для развития умений иноязычной деятельности / Смирнова Е.В. // диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Москва, 2007

14. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранному языкам: Лингводидактика и методика: Учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 336 с.

15. Смирнова Е.В. Социокультурные содержательно-методические аспекты электронных средств учебного назначения, ориентированные на развитие умений иноязычной деятельности Актуальные проблемы экономики и управления. 2016. № 2 (10). С. 80-83.

16. Смирнова Е.В. Использование средств информационных и коммуникационных мультимедиа-технологий в обучении иностранному языку на ранних этапах возрастного развития // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 2 (11). С. 114-116.

17. Смирнова Е.В. Использование программ-оболочек в учебно-методическом сопровождении изучения иностранного языка // Карельский научный журнал. 2015. № 2 (11). С. 56-60.

18. Ясаревская О.Н., Ясаревская Д.П. Использование технологии продуктивного чтения при обучении иностранному языку студентов направления ИТ // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 1. № 1 (23). С. 121-124.

19. Смирнова Е.В. Актуальные аспекты совершенствования иноязычной письменной речи при использовании средств информационных и коммуникационных технологий // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 4 (13). С. 102-105.

20. Смирнова Е.В. Особенности раннего обучения иностранному языку // Карельский научный журнал. 2015. № 3 (12). С. 29-33.

21. Смирнова Е.В. Формирование коммуникативного пространства языковой среды в условиях иноязычного информационного и коммуникационного взаимодействия // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 2. С. 33-36.

22. Амитрова М.В., Гусарова Ю.В., Нелюбина Е.А., Садчикова Я.В. Оптимизация процесса обучения иностранному языку за счет использования облачных технологий // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 3. № 6 (28). С. 54-58.

23. Смирнова Е.В. Использование инструментов электронного обучения в преподавании иностранного языка // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 3 (12). С. 33-37.

24. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М., 1991.

25. Теория и практика дистанционного обучения: Учеб. пособие для студ. Высш. Пед. Учеб. заведений / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева; Под ред. Е.С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 416 с.

26. Митин А.Н. Компетентностный подход в обучении информационным технологиям с использованием электронных образовательных ресурсов // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4. С. 93-96.

27. Ярыгина Н.А. Применение инновационных технологий обучения экономических дисциплин в вузе // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2012. № 1. С. 82-84.

28. Смирнова Е.В. Дидактические цели использования средств информационных технологий для развития умений иноязычной деятельности в процессе обучения английскому языку // Карельский научный журнал. 2014. № 4. С. 82-88.

29. Пустовалова Н.И., Лазаренко Д.В., Пустовалова АНИ: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4(17)

В.Г. Организация самостоятельной работы студентов на основе электронных учебно-методических комплексов // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. № 2 (13). С. 87-90.

30. Кучай А.В. Интеграция мультимедийных технологий в процесс обучения // Карельский научный журнал. 2013. № 4. С. 22-24.

31. Бобышев Е.Н. О механизмах реализации стратегии развития информационного общества // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2015. № 1 (10). С. 21-23.

32. Гущина О.М. Компетентностный подход в создании информационно-образовательной среды приобретения знаний с использованием электронных ресурсов // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 2 (11). С. 49-52.

33. Смирнова Е.В. Электронные средства учебного назначения для формирования навыков и умений иноязычной деятельности // Самарский научный вестник. 2013. № 1 (2). С. 43-46.

34. Чумарина Г.Р. Резервы повышения эффективности обработки лексической информации в электронных словарях // Карельский научный журнал. 2014. № 1. С. 41-43.

35. Тимирясова Л.Б. Использование интерактивных мультимедийных проектов в обучении иностранным языкам // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4. С. 109-111.

36. Смирнова Е.В. Аспекты социальной адаптации билингвальной личности студента в условиях информатизации российских вузов В сборнике: Актуальные проблемы теоретической и прикладной лингвистики и оптимизация преподавания иностранных языков сборник материалов V международной научной заочной конференции. Тольяттинский государственный университет, Гуманитарно-педагогический институт. 2016. С. 172-178.

37. Ахметова Д.З. Обеспечение качества дистанционного обучения в призме личностного развития обучающихся // Карельский научный журнал. 2013. № 4. С. 55-58.

38. Кулагина Ю.А. Результаты опытно-экспериментальной работы по подготовке будущих педагогов к использованию дистанционных образовательных технологий // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2012. № 4 (08). С. 87-93.

39. Кондаурова И.К. Перспективы организации профессиональной подготовки будущих учителей // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2015. № 3 (12). С. 25-27.

40. Вострокнутов Е.В., Волков С.Н., Адамский С.С., Мокиевская Н.Е., Зайцев В.А. Реализация образовательных дистанционных мультимедийных интернет-проектов // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. № 4. С. 66-70.

УДК 159.9.072.43

САНОГЕННАЯ РЕФЛЕКСИЯ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

© 2016

Кананчук Лидия Александровна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного образования

Сороковикова Ирина Викторовна, магистрант

Иркутский государственный университет

(664011, Россия, Иркутск, улица Нижняя Набережная, 6, e-mail: Irina-sorokovikova@rambler.ru)

Аннотация. В практике педагогов дошкольных образовательных учреждений все более актуальным становится вопрос формирования доброжелательных отношений между представителями разных этнических групп. В то же время это не способствует стихийному повышению этнокультурной компетентности, но обуславливает необходимость повышения этнокультурной компетентности педагогов в дошкольной образовательной организации. Педагог находится в условиях, когда к нему предъявляются постоянно определенные требования, и на данном этапе развития системы образования эти требования достаточно высоки. Это касается, в том числе, и этнокультурной компетентности. Важнейшей составляющей, оказывающей влияние на становление профессиональной компетентности педагога, является рефлексия. Рефлексия является универсальным механизмом изменения стратегии мышления и поведения человека. Саногенная рефлексия, как важнейший механизм личностного развития в контексте формирования этнокультурной компетентности, позволяет сформировать у педагогов умение адекватно и гибко реагировать в ситуациях взаимодействия с представителями разных народов в полиэтнической среде. Саногенная рефлексия может выступать как условие развития этнокультурной компетентности педагогов, если осуществлять целенаправленное развитие саногенной рефлексии, в ходе специально организованной работы. Для того чтобы определить, каким образом формировать этнокультурную компетентность педагогов, необходимо определить ее содержание. Большинство исследователей придерживаются комплексного подхода, согласно которому этнокультурная компетентность представляет собой интегральную характеристику личности, отражающую совокупность представлений о той или иной культуре, умение применять эти знания в практике взаимодействия с представителями разных культур, проявление положительного отношения к другим культурам. Этнокультурная компетентность способствует формированию адекватных моделей поведения, которые характеризуются поддержанием атмосферы согласия и взаимного доверия, высокой результативностью в совместной деятельности, устранением нетерпимого отношения к людям других культур.

Ключевые слова: компетентность, этнокультурная компетентность, этнокультурное образование, рефлексия, саногенная рефлексия, саногенное мышление, этнические группы, полиэтническая среда, этническая культура, этническая толерантность.

SANOGENIC REFLECTION AS A MEANS OF IMPROVING ETHNOCULTURAL COMPETENCE OF TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

© 2016

Kananchuk, Lidiya Aleksandrovna, candidate of psychological Sciences, associate Professor of psychology and pedagogics of preschool education

Sorokovikova Irina Viktorovna, graduate student

Irkutsk state University

(664011, Russia, Irkutsk, street the bottom Quay, 6, e-mail: Irina-sorokovikova@rambler.ru)

Abstract. In practice, teachers of preschool educational institutions all the more urgent becomes the question of the formation of friendly relations between representatives of different ethnic groups. At the same time, it is not conducive to natural increase ethnic and cultural competence, but necessitates the increase of ethnocultural competence of teachers in preschool educational organizations. The teacher is in conditions when to it are constantly certain requirements, and at this stage of development of the education system, these requirements are quite high. This applies, in particular, and ethnocultural competence. The most important component influencing the formation of professional competence of a teacher is reflection. Reflection is a universal mechanism of change of strategy of thinking and behavior. Sanogenic reflection, as a key mechanism of personal development in the context of the formation of ethno-cultural competence allows educators the ability to adequately and flexibly react in situations of interaction with different cultures in a multiethnic environment. Sanogenic reflection can act as a condition of development of ethnocultural competence of teachers, enabling targeted development of sanogenic reflection, in the course of specially organized work. In order to determine how to shape the ethno-cultural competence of teachers, it is necessary to determine its contents. Most researchers take a holistic approach, according to which ethno-cultural competence is an integral characteristic of personality, reflecting the set of ideas about a particular culture, the ability to apply this knowledge in the practice of interaction with representatives of different cultures, the manifestation of a positive attitude to other cultures. Ethno-cultural competence contributes to the formation of adequate models of behavior, which are characterized by the maintenance of an environment of harmony and mutual trust, high performance in joint activities, the elimination of intolerance towards people of other cultures.

Keywords: competence, ethno-cultural competence, ethno-cultural education, reflection, sanogenic reflection, sanogenic thinking, ethnicity, polyethnic environment, ethnic culture, and ethnic tolerance.

В современной системе образования большое внимание отводится созданию определённых условий для формирования в различных этнических и социальных группах атмосферы согласия, взаимопонимания, равенства и справедливости. В системе дошкольного образования проблема воспитания и обучения человека в полиэтнической среде является актуальной.

На данный момент этнокультурная образованность детей является одним из приоритетных направлений работы, и во многом она выступает как результат этнокультурной образовательной стратегии педагога.

В то же время практические наблюдения показывают,

что современные педагоги не могут в полной мере реализовать этнокультурологические функции, возникает противоречие между осуществлением педагогом трансляции этнокультурного опыта и недостаточной сформированностью этнокультурной компетентности педагога, позволяющей осуществлять этнокультурное образование.

В существующих программах подготовки, переподготовки педагогов на данный момент не находят достаточного отражения проблемы этнокультурного образования. Эти вопросы затрагиваются достаточно поверхностно, и в связи с этим затрудняется формирование у

педагогов этнокультурной компетентности.

Также обнаружено противоречие между разработанностью технологий и подходов к формированию этнокультурной компетентности педагогов и недостаточной разработанностью условий ее формирования. Одним из таких условий, по-нашему мнению, может выступать саногенная рефлексия.

Рефлексия - уникальная способность человека осознавать собственные действия, основанные на конкретных этнических стереотипах, преобразование личностью в новых условиях собственных взглядов, поведения, адекватных ситуациям [5]

В.И.Слободчиков определяет рефлексию как специфическую человеческую способность, позволяющую человеку изучать свои мысли, эмоциональные состояния, отношения и преобразовывать их [1].

В нашем исследовании рассматривается саногенная рефлексия [2,3], направленная на снижение степени переживаний обиды, вины, агрессии, возникающих в отношениях педагогов с представителями иных воззрений на культуру и поведение.

Основной функцией саногенной рефлексии является объективация неконструктивных умственных автоматизмов и их коррекция.

Ю.М.Орлов противопоставляет саногенную рефлексию и механизмы психологической защиты [2]. Влияние саногенной рефлексии на деятельность человека на данный момент подтверждено результатами целого ряда исследований, в которых рассматривается влияние саногенной рефлексии на личность человека, на результат деятельности, на снижение тревожности, на оптимизацию акцентуации характера, на социально-психологическую адаптацию. Эти аспекты отражены в работах С.Н.Морозюка [3], А.В.Рассохина [4], В.А.Иванова и других [5].

Саногенную рефлексию, как мы полагаем, можно рассматривать как условие развития этнокультурной компетентности педагогов дошкольного образования.

Цель настоящей статьи – показать возможности саногенной рефлексии, в развитии этнокультурной компетентности педагогов дошкольного образования.

Саногенная рефлексия, как важнейший механизм личностного развития в контексте формирования этнокультурной компетентности, позволяет сформировать у педагогов умение адекватно и гибко реагировать в ситуациях взаимодействия с представителями разных народов в полиэтнической среде.

Профессиональная компетентность предъявляет к педагогам определенные требования, обеспечивающие его профессиональный рост и развитие [6-11]. В структуре профессиональной компетентности педагога также выделяются несколько видов компетентности, среди которых находится и этнокультурная компетентность.

Этнокультурная компетентность в работах Н.Г.Арзамасцевой [12], Е.В.Бондаревской [13], А.Н.Джуринского [14] и других авторов рассматривается как свойство личности, которое выражается в наличии совокупности объективных представлений и знаний о той или иной этнической культуре и реализуется через умения, навыки и модели поведения.

Т.Г.Стефаненко определяет этнокультурную компетентность, как проявление этнической толерантности. Автор указывает, что понимание источников и последствий нетерпимого отношения к людям другой национальности помогает достичь большей согласованности интересов и точек зрения, которые присущи разным этническим группам на основе компромиссного решения [15].

Большинство исследователей придерживаются комплексного подхода к понятию «Этнокультурная компетентность», согласно которому этнокультурная компетентность представляет собой интегральную характеристику личности, отражающую совокупность представлений о той или иной культуре, умение применять эти

знания в практике взаимодействия с представителями разных культур, проявление положительного отношения к другим культурам.

В современном дошкольном образовании проблема развития этнокультурной компетентности педагогов характеризуется тем, что внимание исследователей в большей степени сконцентрировано на организации работы педагога с детьми, а проблема развития этнокультурной компетентности самого педагога, выявление и создание условий этого развития отодвинуты на второй план.

Для того чтобы определить, каким образом развивать этнокультурную компетентность педагогов, необходимо определить ее содержание.

Как считает Л.И.Боровикова, этнокультурная компетентность характеризуется следующим содержанием, включающим в себя:

- готовность и способность педагога придерживаться этнокультурных традиций, владеть этноспецифическими умениями своего народа;
- готовность и способность изучать различные культуры с целью установления оптимальных взаимоотношений с представителями других народов, преодолевать узость кругозора;
- готовность и способность искать информацию, добывать знания об этнокультурах, используя различные базы данных;
- готовность и способность осмысливать происходящие в обществе этнокультурные процессы;
- готовность и способность включаться во взаимодействие с представителями других культур в виде активного и координированного сотрудничества [16].

Мы полагаем, что процесс развития этнокультурной компетентности и саногенной рефлексии являются взаимосвязанными, но между этими процессами нет прямой связи, и нельзя сказать, что развитие саногенной рефлексии автоматически приведет к повышению уровня этнокультурной компетентности. Но, способность личности применять возможности саногенной рефлексии в процессе развития этнокультурной компетентности может значительным образом повысить эффективность данного процесса, посредством того, что у педагогов будут актуализированы потребности в саморазвитии, будут сформированы механизмы саморазвития.

В этой связи нами было предпринято исследование, целью которого является рассмотрение саногенной рефлексии как условия развития этнокультурной компетентности.

Нас интересовало, как взаимосвязаны показатели саногенной рефлексии педагогов, а именно защита от чувства обиды, вины, агрессии против других, несоответствие поведения другим ожиданиям с показателями этнокультурной компетентности педагогов дошкольной организации.

Определение уровней сформированности этнокультурной компетентности осуществлялось по критериям, которые соотносились со следующими компонентами: мотивационно-ценностным, деятельностно-поведенческим, когнитивно-рефлексивным.

В исследовании приняли участие 40 педагогов дошкольного образования из двух детских садов.

С целью выявления уровня сформированности у педагогов мотивационно-ценностного компонента этнокультурной компетентности нами был использован адаптированный опросник Г.У.Солдатовой, О.А.Кравцовой, О.Е.Хухлаева, Л.А.Шайгеровой [17]. Опросник направлен на диагностику таких аспектов как этническая толерантность и толерантность как черта личности.

Результаты показателей мотивационно-ценностного компонента этнокультурной компетентности педагогов дошкольного образовательного учреждения представлены на рисунке 1.

Результаты исследования данного компонента показывают, что большинство педагогов обоих дошкольных учреждений имеют средний уровень толерантности.

Педагогам с данным уровнем характерно сочетание как толерантных, так и интолерантных черт. В одних социальных ситуациях они ведут себя толерантно, в других могут проявлять интолерантность.

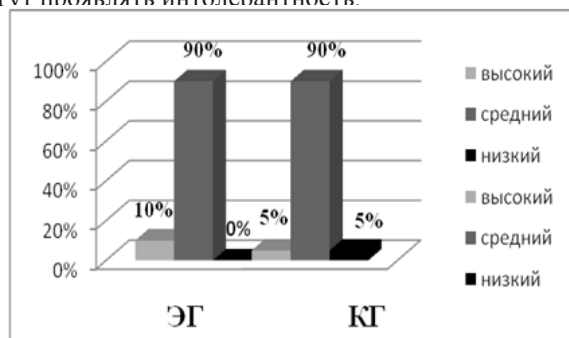


Рисунок 1 - Показатели мотивационно – ценностно-го компонента этнокультурной компетентности педагогов дошкольного образовательного учреждения.

Для качественного анализа аспектов толерантности использовалось разделение на субшкалы: этническая толерантность и толерантность как черта личности.

Интересующая нас субшкала «этническая толерантность» выявляет отношение человека к представителям других этнических групп и установки в сфере межкультурного взаимодействия.

Исследовав данную субшкалу, мы выяснили, что в экспериментальной группе - 18 педагогов имеют средний уровень, 2 педагога высокий уровень, педагогов с низким уровнем не выявлено; в контрольной группе - 18 педагогов также имеют средний уровень, 1 педагог высокий уровень и 1 педагог низкий уровень.

Для примера приведем некоторые фрагменты, входящие в состав опроса. С утверждением «Нормально считать, что твой народ лучше, чем все остальные» в экспериментальной группе согласны 8 педагогов и не согласны 12 педагогов, в контрольной группе согласны 5 педагогов и не согласны 15 педагогов.

Готовность общаться с человеком другой этнической группы в экспериментальной группе проявили 19 педагогов и 1 педагог не готов к общению, в контрольной группе 17 педагогов за общение и 3 педагога против.

Желание среди своих воспитанников иметь детей разных этнических групп в экспериментальной группе проявили 11 педагогов и 9 педагогов не согласны, в контрольной группе 15 педагогов – за, 5 педагогов – против. С целью определения уровня сформированности когнитивного компонента этнокультурной компетентности нами был составлен опросник «Этнокультурная компетентность воспитателя дошкольной образовательной организации». Опросник позволил определить знания педагогов основных понятий и терминов, целей и задач этнокультурного воспитания, культурных обычаев и традиций людей других этнических групп, общий уровень осведомленности педагогов об этнокультурной и народной педагогике.

В ходе опроса выяснилось, что в экспериментальной группе 11 и в контрольной группе 14 педагогов дают правильное определение понятию «культура». Например, «Культура – это развитие духовных, телесных, душевных качеств человека, направленное на улучшение возможностей человека», «Культура – это совокупность производственных, общественных и духовных достижений людей».

На вопрос: «Что такое этническая культура?» - 15 педагогов экспериментальной группы и 12 педагогов контрольной группы дали верный ответ: «Культура, в основе которой лежат ценности, принадлежащие той или иной этнической группе», «Культура, связанная с историей народов, их традициями, обычаями, литературой, народным эпосом».

Вопрос «В чём проявляются культурные отличия разных этнических групп?» не вызвал серьёзных затруднений ни в экспериментальной группе, ни в контрольной группе, 16 педагогов в экспериментальной группе и 17 педагогов в контрольной группе дали верные, логически обоснованные ответы.

Серьёзные затруднения у педагогов вызвало определение понятия «Этнокультурная компетентность», только 6 педагогов экспериментальной группы и 5 педагогов контрольной группы дали полные, объективные ответы. Например: «Свойство личности, выражающееся в наличии совокупности объективных представлений и знаний о той или иной культуре, реализованное через умения, навыки и модели поведения, способах эффективного межэтнического взаимопонимания и взаимодействия».

Сформулировать цель этнокультурного воспитания дошкольников в дошкольном образовательном учреждении смогли 5 педагогов экспериментальной группы и 7 педагогов контрольной группы. Возникли трудности и в определении задач этнокультурного воспитания детей дошкольного возраста - 5 педагогов экспериментальной группы и 4 педагога контрольной группы смогли сформулировать несколько задач этнокультурного воспитания дошкольников. Что является подтверждением того, что педагоги не понимают, как воспитывать и обучать детей в контексте этнокультурной педагогики.

Интересовали нас и такие вопросы, как «Что такое толерантность? В чём она проявляется?» и «Что такое эмпатия? В чём она проявляется?» На первый вопрос 16 педагогов экспериментальной группы и 18 педагогов контрольной группы дали полные верные ответы. На второй вопрос по 18 педагогов той и другой группы дали верные определения.

Следует отметить, что багаж знаний в области традиций и обычаев других народов недостаточно полон у обеих групп респондентов. В основном педагоги отмечали бурятскую и русскую культуру и традиции. Единичные приводились примеры из культуры народов Кавказа, Индии, Китая и Японии. Результаты подтверждают, что педагоги недостаточно осведомлены о культуре народов других этнических групп.

Оценка уровня когнитивного компонента этнокультурной компетентности по результатам опросника проводилась по четырнадцатипятибалльной системе (исходя из четырнадцати представленных в нём вопросов). За каждый верный, полный ответ на вопрос респондент получал 1 балл. Уровни когнитивного компонента этнокультурной компетентности представлены на рисунке 2.

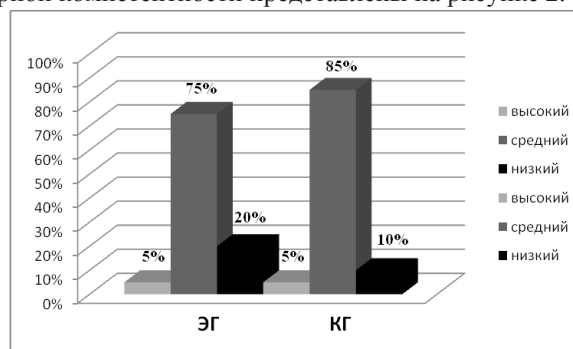


Рисунок 2 - Показатели когнитивного компонента этнокультурной компетентности педагогов дошкольного образовательного учреждения

Деятельностно-поведенческий компонент этнокультурной компетентности педагогов был направлен на выявление практической готовности к осуществлению этнокультурной деятельности педагогов дошкольного образовательного учреждения.

Нами была составлена анкета «Этнокультурная деятельность педагога дошкольной образовательной организации», которая состояла из 12 вопросов, позво-

ливших определить уровень готовности педагогов к осуществлению деятельности с детьми и их родителями по этнокультурному воспитанию, а также готовность педагогов дошкольного образовательного учреждения к взаимодействию с представителями разных этнических групп.

Результаты оценки педагогических умений педагогов представлены на рисунке 3.

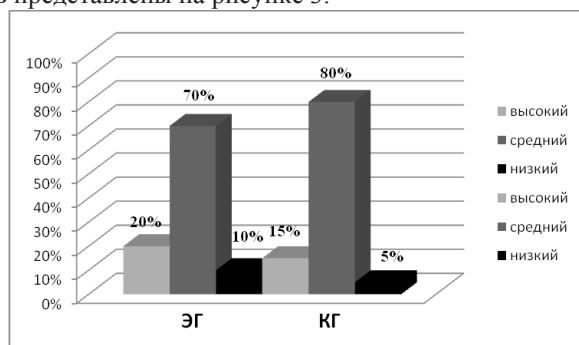


Рисунок 3 - Показатели деятельностно-поведенческого компонента этнокультурной деятельности педагогов.

В качестве примера приведём некоторые фрагменты исследования.

Вопрос: «Планируете ли Вы в своей педагогической деятельности работу по этнокультурному воспитанию детей?»

Ответы педагогов: 18 педагогов экспериментальной группы и 19 педагогов контрольной группы ответили «да», 2 педагога экспериментальной группы и 1 педагог контрольной группы ответили «нет».

Вопрос: «Возникают ли у Вас затруднения в осуществлении этнокультурного воспитания дошкольников?»

Ответы педагогов: 3 педагога экспериментальной группы и 2 педагога контрольной группы ответили «да», 4 педагога экспериментальной группы и контрольной группы ответили «нет», 13 педагогов экспериментальной группы и 14 педагогов контрольной группы ответили «частично».

Вопрос: «Можете ли Вы познакомить дошкольников с традициями, обычаями, сказками, поговорками, песнями, играми народов других этнических групп?»

Ответы педагогов: 15 педагогов обеих групп ответили «да», 1 педагог экспериментальной группы ответил «нет», в контрольной группе педагогов с отрицательным ответом не было, 4 педагога экспериментальной группы и 5 педагогов контрольной группы ответили «частично».

Свой уровень сформированности практических умений, как неотъемлемой части этнокультурной компетентности, педагоги оценили следующим образом: экспериментальная группа - высокий уровень - 0, средний уровень - 18 педагогов, низкий уровень - 2 педагога; контрольная группа - высокий уровень - 1, средний уровень - 17, низкий уровень - 2 педагога.

С целью выявления уровня сформированности у педагогов рефлексивного компонента этнокультурной компетентности нами был использован когнитивно-эмотивный тест, разработанный Ю.М. Орловым. Данная методика относится к группе проективных методик.

Тест идентифицирует и измеряет когнитивные процессы (умственные акты), представляющие собой рефлексии человека, возникающие в результате воздействия эмоциогенных ситуаций, ведущих к переживанию страха неудачи, чувства вины, стыда, обиды.

Когнитивно-эмотивный тест построен на основе поведенческого подхода к пониманию мышления как умственного поведения.

Виды рефлексии, то есть привычные шаблоны мысли, принято называть механизмами психической защиты. Ряд показателей теста измеряет виды защитной

рефлексии, дающие локально-временной эффект. Чем сильнее страдание от эмоции, тем выше должны быть показатели конкретных видов рефлексии и, наоборот, чем благополучнее человек, тем меньше у него потребность применять психические защиты.

Нас интересовали такие показатели когнитивно-эмотивного теста, как защита от вины, защита от обиды, агрессия против других и несоответствие поведения других ожиданиям.

В результате исследования мы получили следующие результаты по интересующим нас показателям, которые представлены в таблице.

Таблица 1 - Показатели рефлексивного компонента этнокультурной компетентности педагогов

Показатели	экспериментальная группа (средний балл)	контрольная группа (средний балл)
Защита от чувства вины	42	40
Защита от обиды	34	30
Агрессия против других	21	18
Несоответствие поведения других ожиданиям	45	47

Полученные результаты когнитивно-эмотивного теста свидетельствуют о том, что у педагогов показатель «агрессия против других» находится в норме. Уровень защиты педагогов от чувства вины и обиды, а также показателя «несоответствие поведения других ожиданиям» несколько превышен. В экспериментальной группе у 5 педагогов показатель агрессии превышает 30 баллов, в контрольной группе тот же показатель превышает 30 баллов у 3 педагогов.

Исследовав защиту педагогов от чувства вины и обиды, мы получили следующие результаты: у 14 педагогов экспериментальной группы показатель защиты превышает 30 баллов. Есть педагоги, защита от чувства вины которых, достигает показателей 76 и 82 баллов; в контрольной группе показатель защиты превышает 30 баллов у 10 педагогов. Результаты тестирования по показателю «защита от обиды» показывают следующее: в экспериментальной группе 11 педагогов имеют показатель более 30 баллов и у одного педагога показатель защиты от обиды достигает 95 баллов, что является значительным превышением нормы; в контрольной группе у 13 педагогов показатель превышает 30 баллов.

Исследовав следующий интересующий нас критерий «несоответствие поведения других ожиданиям», мы выяснили: у 8 педагогов экспериментальной группы количество баллов превышает 30, у 4 педагогов показатель превышает 70-ти балльной отметки; в контрольной группе у 12 педагогов количество баллов более 30 и у 1 педагога показатель превышает 70 баллов.

Как видно из результатов тестирования у большинства респондентов превышен уровень интересующих нас критериев когнитивно-эмотивного теста, что может оказывать влияние на показатели этнокультурной компетентности педагогов.

Саногенному мышлению можно и необходимо обучать, вырабатывая новые привычки и навыки умственного поведения, саногенные, позволяющие контролировать мысли и управлять эмоциями. В результате такого обучения формируется способность не подавлять эмоции, а осознавать их основания, что устраняет возможность хронических эмоций.

Благодаря рефлексии человек способен прервать действие неэффективных, но привычных, стереотипных программ поведения, лежащих в основе характера, осознать их неэффективность и способствовать формированию нового, адекватного ситуации, поведения.

Таким образом, следующим этапом нашего исследования будет являться разработка формирующего эксперимента, где будут использованы интерактивные методы обучения педагогов по развитию саногенной рефлексии как средства повышения этнокультурной компе-

тентности педагогов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Слободчиков В. И. Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте // Вопросы психологии. 2010. № 3. С. 25-36.
2. Орлов Ю.М. Личность и индивидуальность. М., 2007. 128 с.
3. Морозюк С.Н. Саногенный стиль мышления. Управление эмоциями. «Обида». (Модульно-кодированное учебное пособие в мобильной системе обучения КИП-М к циклу курсов по бесконфликтной адаптации и саморазвитию личности). М., 2006. 102 с.
4. Рассохин А.В. Внутренний диалог и его связь с рефлексией // Вопросы психологии. 2008. № 4. С. 13-23.
5. Иванов В.А. Социальные технологии в современном мире. Н. Новгород: Волго-Вятская академия госслужбы. 1996. 246 с.
6. Гирка И.В. Формирования профессиональной компетентности у будущих учителей информатики в процессе профессиональной подготовки // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 2 (11). С. 42-45.
7. Шамина Н.П. Анализ психолого-педагогических условий развития профессиональной компетентности будущих педагогов в современных исследованиях // Самарский научный вестник. 2014. № 2 (7). С. 132-135.
8. Смагина А.А. Профессиональная компетентность учителя истории в формировании базовых национальных ценностей у старшеклассников // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. № 8 (12). С. 156-161.
9. Коваль В.А. Периодизация становления профессиональной компетентности будущих учителей-филологов (ретроспективный анализ) // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 3. С. 15-18.
10. Кондаурова И.К. Перспективы организации профессиональной подготовки будущих учителей // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2015. № 3 (12). С. 25-27.
11. Богданова А.В., Глазова В.Ф. Технология учебных полей как эффективный инструмент формирования профессиональной компетентности // Карельский научный журнал. 2014. № 2. С. 32-35.
12. Арзамасцева Н. Г. Формирование этнокультурной компетентности будущих социальных педагогов в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.Г. Арзамасцева. М., 2010. 20 с.
13. Бондаревская Е.В. Парадигмальный подход к разработке содержания ключевых педагогических компетенций // Педагогика. 2004. № 10. С. 23-31
14. Джурицкий А.Н. Поликультурное воспитание: сущность и перспективы развития // Педагогика. 2012. № 10. С. 93-95.
15. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология. М.: Ин-т психологии РАН, «Академический проект», 2009. 320 с.
16. Боровикова Л. И. Этнокультурная компетентность социального педагога и социального работника: научно-методические материалы для занятий в школе социальной педагогики и социальной работы. М., 2003. 128 с.
17. Солдатова Г.У., Кравцова О.А., Хухлаев О.Е., Шайгерова Л.А. Психодиагностика толерантности личности. Практическое пособие. М.: Смысл, 2008. 172 с.

УДК 159.9.072.42

**ВЛИЯНИЯ ПСИХОСОЦИАЛЬНЫХ УСТАНОВОК ЛИЧНОСТЕЙ ЮНЫХ СПОРТСМЕНОВ
НА ПРЕДСТАРТОВЫЕ СОСТОЯНИЯ**

© 2016

Спесивцева Ольга Ивановна, кандидат философских наук, доцент кафедры «Безопасность жизнедеятельности»*Уральский государственный университет физической культуры и спорта
(445020, Россия, Челябинск, ул. Орджоникидзе, 1, e-mail: spoi@mail.ru)*

Аннотация. Подготовка юных спортсменов к соревнованиям и сами итоги выступлений спортсменов на соревнованиях разных уровней зависят не только от подготовленности спортсмена, а и от его психологической готовности выступать на соревнованиях, что проявляется в предстартовых состояниях. На предстартовое состояние спортсмена влияют различные психо – физиологические и социальные факторы, среди которых можно выделить такие как тип темперамента, вид характера, психофизиологическая направленность личности и иные особенности спортсменов разных квалификаций. В процессе нашего исследования были использованы следующие методики: тест В. В. Гуленко «Идентификатор подтипов соционических типов личности», опросник Д. Кейрси (типология И. Б. Майерс и К. К. Бриггс), методика «Самочувствие, активность, настроение», методика «Градусник» Ю. Я. Киселева. Рассмотрена взаимосвязь предстартовых состояний с классами «рационал и иррационал» и установками «интроверсия и экстраверсия». Выявлено, что для рационала характерна боевая готовность перед соревнованием; иррационалу характерна состояние апатии и предстартовая лихорадка. Для юных спортсменов экстравертов, ближе состояние предстартовой лихорадки, боевой готовности. Для интровертов ближе состояние – либо боевой готовности, либо апатии. Определена корреляционная связь, позволившая определить степень зависимости полученных результатов друг от друга. Установлено, что высокую корреляционную взаимосвязь имеют такие показатели, как: настроение и самочувствие по методике «САН», по методике «Градусник» выявлены «желание тренироваться и спортивные перспективы». На предстартовые состояния юных спортсменов разного социотипа влияют особенности обработки и усвоения информации юными спортсменами в тренировочном процессе и сами психосоциальные установки личности.

Ключевые слова: предстартовые состояния, соционический тип, информационный метаболизм, констатирующий эксперимент, корреляционная зависимость, рационал и иррационал, интроверсия и экстраверсия, невротизм.

**INFLUENCE OF PSYCHOSOCIAL ATTITUDES OF YOUNG ATHLETES' PERSONALITIES
ON THEIR PRE-START MENTAL STATE**

© 2016

Spesivtseva Olga Ivanovna, candidate of philosophical sciences, Docent of Health and Safety*Ural State University of Physical Education and Sports
(445020, Russia, Chelyabinsk, Ordzhonikidze St. 1, e-mail: spoi@mail.ru)*

Abstract. Preparedness of young athletes to competitions and results of performances on competitions of different levels depend not only on physical readiness, but also on mental readiness to perform on competitions, and all these factors influence the pre-start mental state of athletes. Various psychological, physiological, and social factors influence the pre-start state of athletes, among which are temperament type, character type, psychophysiological personality orientation and other particularities of athletes of different levels of qualification. The following methods were applied in our research: V. V. Gulenko's test "Identification of subtypes of socionic personality types", D. Keirse's questionnaire (I. Myers and K. Briggs typology), "Well-being, activity, mood" method, Y. Y. Kisilev's "Thermometer" method. In the research we considered connection of pre-start condition with rational and irrational types and "introversion and extroversion" attitudes. It was found out that the rational type feel confident readiness before competitions, for the irrational type state of apathy and start fever is more characteristic. Young athletes – extraverts more likely to be in the state of pre-start fever, alert readiness. For athletes-introverts either alert readiness or apathy is more common. The research revealed correlation dependence between such factors as mood and well-being according to the method "Well-being, activity, mood"; "Thermometer" method revealed correlation dependence between desire to exercise and prospects in sports. Peculiarities of information processing and understanding in the training process as well as psychosocial attitudes of personalities influence on the pre-start mental state of young athletes of different social types.

Keywords: pre-start condition, socionic type information metabolism, ascertaining experiment, correlation dependence, rationality and irrationality, introversion and extraversion, neuroticism.

Изучение особенностей предстартовых состояний юных спортсменов разного соционического типа является актуальным, так как в спортивной науке известны виды предстартовых состояний, но не представлена связь предстартовых состояний с типологическими особенностями юных спортсменов. Предстартовое состояние – это состояние спортсмена в ожидании значимых спортивных событий с трудно прогнозируемым исходом. Учет психологических особенностей личностей юных спортсменов, их личностных показателей в предстартовом состоянии открывает возможности активизации участия юного спортсмена в психолого - педагогическом процессе по воспитанию и самовоспитанию его лидерских качеств, осознанию процесса применения той или иной тактики в ходе соревнований позволяет быть более гибкими его тактическим действиям по реализации спортивной задачи.

Теоретической основой по изучению особенностей предстартовых состояний юных спортсменов послужили исследования по изучению психических состояний в спорте Д.А. Ганюшкина [4. С. 23–25], А.Ц. Пуни [8], Г.Н.

Цынгаловой [11], О.А. Черниковой [13]. Практика показывает, что психологические методики исследования, развития и совершенствования навыков регуляции предстартового состояния юных спортсменов используются не в полной мере.

Ключевым понятием по раскрытию психологических особенностей личностей спортсменов является понятие «информационного метаболизма». В зависимости от преобладающей психологической установки сознания Юнг выделил восемь психологических типов, которые послужили основой для развернутой типологии [1]. Теория Юнга получила дальнейшее творческое развитие в конце 50-х годов XX века в США в трудах Бриггс и Майерс [6]. Результатом этого стали открытие 16-ти типов личности, теории информационного метаболизма и интертпных отношений [2]. Знание своего «типа информационного метаболизма» способствует тому, что человек осознает свои собственные потенциальные спортивные возможности [3].

В процессе исследования предстартовых состояний были использованы методики: тест В. В. Гуленко

«Идентификатор подтипов соционических типов личности»[5], опросник Д. Кейрси (типология И. Б. Майерс и К. К. Бриггс), методика «Самочувствие, активность, настроение», методика «Градусник» Ю. Я. Киселева[7].

В основу исследования положен констатирующий эксперимент, целью которого является изменение независимых переменных, фиксация изменений, происходящих с зависимыми переменными, и определение их влияния на зависимые переменные. Рассмотрим результаты исследования, полученные в ходе констатирующего эксперимента среди юных спортсменов футболистов детско – юношеской спортивной школы. Для анализа и оценки результатов исследования была проведена описательная статистика по методике «САН» для экспресс-оценки самочувствия, активности и настроения юных спортсменов перед соревнованием. Были рассчитаны базовые показатели для каждой шкалы: сумма, среднее значение, мода, медиана, минимальное и максимальное значения, а также стандартное отклонение.

Результаты данной методики распределились по трём уровням: высокий (более 5,5 баллов), средний (от 5-5,5 баллов) и низкий (менее 5 баллов). По результатам исследования, у 96 % спортсменов наблюдается высокий и средний уровень показателей и только у 4 % (что соответствует одному испытуемому) наблюдается низкий уровень показателей самочувствия, активности, настроение, далее САН: С – 4,6; А – 4,6; Н – 4,9, что говорит о неблагоприятном состоянии или неготовности к соревновательной деятельности.

По шкале «самочувствие» низкий уровень (менее 5 баллов) у 4 % юных спортсменов, средний уровень (от 5-5,5 баллов) также у 4 % спортсменов, у 92 % испытуемых наблюдается высокий уровень показателей (более 5,5 баллов), что говорит о хорошем самочувствии спортсменов перед соревнованием.

По шкалы «активность» такие же результаты: 4 % – низкий уровень (менее 5 баллов); 4 % – средний уровень (от 5-5,5 баллов); 92 % – высокий уровень (более 5,5 баллов), что говорит также нам о подготовленности спортсменов и большой активности.

По шкале «настроение» лишь два уровня: низкий уровень (менее 5 баллов) – 4 %; средний уровень (5-5,5) – 0 %; высокий уровень (более 5,5 баллов) – 96 %, что говорит о хорошем настроении спортсменов перед соревнованием.

Практически все спортсмены – 96 % готовы к соревнованию и у них преобладает высокая степень уверенности в себе, хорошее настроение, что характеризует в предстартовом состоянии боевую готовность.

Методика «Градусник» Ю. Я. Киселева, необходима была для экспресс-оценки эмоциональных состояний юных спортсменов. Результаты данной методики также распределились по трём уровням: высокий (более 8,9 баллов), средний (от 6,2-8,9 баллов) и низкий (менее 6,2 баллов). Итоги следующие:

По шкале «самочувствие», высокий уровень (более 8,9 баллов) имеют 40 % спортсменов, что соответствует большему количеству испытуемых. Средний уровень (от 6,2-8,9 баллов) имеют 36 % и низкий уровень (менее 6,2 баллов) имеют 24 % спортсменов, что говорит о нормальном самочувствии спортсменов перед соревнованием.

По шкале «настроение», преобладает низкий уровень (менее 6,2 баллов) – 36 % испытуемых, средний (от 6,2-8,9 баллов) и высокий (более 8,9 баллов) одинаковы – по 32 %, что свидетельствует о недостаточно хорошем настроении спортсменов.

По шкале «желание тренироваться»: высокий (более 8,9 баллов) – 44 %, средний (от 6,2-8,9 баллов) – 32 %, низкий (менее 6,2 баллов) – 24 %, что говорит нам о наличии желания тренироваться у большинства спортсменов.

По шкале «удовлетворенность тренировочным процессом»: высокий (более 8,9 баллов) – 52 %, средний (от

6,2-8,9 баллов) и низкий (менее 6,2 баллов) одинаковы – по 24 % испытуемых, что свидетельствует о том, что половина группы юных спортсменов удовлетворены тренировочным процессом.

По шкале «отношение с товарищами»: высокий (более 8,9 баллов) – 60 %, средний (от 6,2-8,9 баллов) – 24 %, низкий (менее 6,2 баллов) – 16 %, у большинства испытуемых налажено хорошее отношение с товарищами, и лишь у немногих есть проблемы с взаимоотношением.

По шкале «отношение с тренером»: высокий (более 8,9 баллов) – 44 %, средний (от 6,2-8,9 баллов) – 16 %, низкий (менее 6,2 баллов) – 40 %, что свидетельствует о недостаточно хороших взаимоотношениях с тренером почти у половины опрошенных испытуемых, также практически у половины спортсменов налажены благоприятные взаимоотношения с тренером.

По шкале «спортивные перспективы»: высокий (более 8,9 баллов) – 48 %, средний (от 6,2-8,9 баллов) – 24 %, низкий (менее 6,2 баллов) – 28 %, мы можем утверждать, что у большинства испытуемых наблюдаются спортивные перспективы.

По шкале «готовность к соревнованиям»: высокий (более 8,9 баллов) – 68 %, средний (от 6,2-8,9 баллов) – 20 %, низкий (менее 6,2 баллов) – 12 %, что говорит о готовности к соревнованиям у большинства спортсменов и лишь у немногих отсутствует готовность.

Рассчитали коэффициенты корреляции между шкалами: была использована программа STATISTICA версия 6.1. Коэффициент корреляции рангов предложенный, К. Спирменом, относится к непараметрическим показателям связи между переменными, измеренными в ранговой шкале. Величина коэффициента линейной корреляции К. Спирмена лежит в интервале +1 и –1 [11, с. 212].

Высокий уровень корреляционной зависимости (0,61) наблюдается между шкалами Настроение и Самочувствие. Исходя из характеристик данных шкал, можно сделать вывод о том, что такие показатели влияют друг на друга, т. е. чем выше настроение, тем лучше самочувствие и также наоборот, чем лучше самочувствие, тем выше настроение у юных спортсменов. Наблюдаем средний уровень корреляционной зависимости (0,44) между показателями «активность» и «настроение», что свидетельствует о том, что в некоторых ситуациях настроение спортсмена влияет от его активности.

Низкая корреляционная зависимость (0,3) наблюдается между шкалами «активность» и «самочувствие»: можем справедливо утверждать о том, что между шкалами «активность» и «самочувствие» наблюдается корреляционная взаимосвязь, но незначительная. Итак, на предстартовое состояние юных спортсменов большое значение имеет влияние взаимосвязи «настроения и самочувствия».

Рассчитаны коэффициенты ранговой корреляции К. Спирмена между шкалами по методике «Градусник» Ю: положительную корреляционную зависимость имеют большинство показателей – 75 %, где наиболее высокий уровень корреляционной зависимости наблюдается между шкалами «желание тренироваться» и «спортивные перспективы» (0,55), что свидетельствует о взаимосвязи этих показателей: чем выше спортивные перспективы у юных спортсменов, тем большее желание у них тренироваться, чем выше спортивные перспективы, тем лучше готовность к соревнованиям; показатель «настроение и удовлетворенность тренировочным процессом» (0,45): чем выше настроение, тем больше удовлетворенности тренировочным процессом и наоборот; показатель «отношение с тренером и спортивные перспективы» (0,44): чем лучше отношение с тренером, тем выше спортивные перспективы.

Положительную, но низкую корреляционную зависимость имеют большее количество следующих показателей, их 86 %, это: желание тренироваться и отношение с товарищами (0,4), чем лучше отношения с това-

рищами, тем большее желание тренироваться; желание тренироваться и готовность к соревнованиям (0,4), чем лучше готовность к соревнованиям, тем выше желание тренироваться; отношение с товарищами и отношение с тренером (0,37), чем лучше отношение с тренером, тем лучше отношение с товарищами; самочувствие и настроение (0,36), чем лучше самочувствие, тем выше настроение; самочувствие и удовлетворенность тренировочным процессом (0,3), чем лучше самочувствие, тем выше удовлетворенность тренировочным процессом; настроение и отношение с товарищами (0,3), чем лучше отношения с товарищами, тем выше настроение; желание тренироваться и удовлетворенность тренировочным процессом (0,3), чем больше желание тренироваться, тем выше удовлетворенность тренировочным процессом; отношение с тренером и готовность к соревнованиям (0,3), чем лучше отношение с тренером, тем выше готовность к соревнованиям; желание тренироваться и настроение (0,28), чем выше настроение, тем большее желание тренироваться; желание тренироваться и отношение с тренером (0,28), чем лучше отношение с тренером, тем большее желание тренироваться; самочувствие и желание тренироваться (0,24), чем лучше самочувствие, тем большее желание тренироваться; отношение с товарищами и спортивные перспективы (0,21), чем выше спортивные перспективы, тем лучше отношения с товарищами; самочувствие и отношение с товарищами (0,14), чем выше самочувствие, тем лучше отношение с товарищами; настроение и отношение с тренером (0,13), чем выше настроение, тем лучше отношение с тренером; удовлетворительность тренировочным процессом и готовность к соревнованиям (0,07), чем выше удовлетворенность тренировочным процессом, тем лучше готовность к соревнованиям; спортивные перспективы и самочувствие (0,008), чем лучше самочувствие, тем выше спортивные перспективы; готовность к соревнованиям и самочувствие (0,005), чем лучше самочувствие, тем выше готовность к соревнованиям.

Отрицательную корреляционную зависимость имеют 25 % показателей, что говорит об обратной пропорциональной зависимости шкал: при увеличении одного показателя соответствует уменьшение другого, эта связь наблюдается между шкалами: удовлетворенность тренировочным процессом и отношение с тренером (-0,37); самочувствие и отношение с тренером (-0,12), настроение и спортивные перспективы (-0,17); настроение и готовность к соревнованиям (-0,03); удовлетворенность тренировочным процессом и отношение с товарищами (-0,07); удовлетворенность тренировочным процессом и спортивные перспективы (-0,14); отношение с товарищами и готовность к соревнованиям (-0,1).

Исследуя особенности предстартовых состояний юных спортсменов разного социотипа, выявляя взаимосвязи предстартовых состояний относительно различных социотипов, рассмотрели и описали известные на данный период времени предстартовые состояния: боевую готовность, предстартовую лихорадку и предстартовую апатию. Исходя из особенностей того, что «рационалы» просто определяют решение вместо анализа ситуации и, основываясь на характеристике предстартовых состояний, можем предположить, что для юного спортсмена – «рационала» будет ближе состояние боевой готовности перед соревнованием. В нашем исследовании 68 % юных спортсменов являются рационалами и, следовательно, большее количество юных спортсменов предположительно находятся в боевой готовности.

В то же время «иррациональный» тип наоборот накапливает информацию, не принимая самостоятельно решение до определенного момента. Иррациональный тип, если и принимает решение, то оно, в зависимости от обстоятельств, меняется, и для «иррационала», человека спонтанного и стихийного, будет ближе состояние предстартовой лихорадки и апатии: от иррационала

возможно все, если у юного спортсмена перед соревнованиями будет постоянно меняться настроение, то он перегорит и здесь возможно состояние апатии, если же настроение будет изменчивым перед самим соревнованием, то это предстартовая лихорадка. Из нашего исследования известно, что 32 % испытуемых являются иррационалами и меньшее количество юных спортсменов предположительно будет либо в состоянии лихорадки, либо апатии.

Далее рассмотрим взаимосвязи предстартовых состояний и установок («интроверсия и экстраверсия»). Л.Д.Столяренко в своем исследовании описывает взаимосвязь темперамента с «экстраверсией – интроверсией» таким образом, что экстраверсия в сочетании с повышенным невротизмом обуславливает проявление темперамента холерика; «интроверсия + невротизм» определяет темперамент меланхолика; противоположность невротизма – эмоциональная устойчивость, уравновешенность в сочетании с экстраверсией проявляется как сангвинический темперамент в сочетании с интроверсией как флегматический [10, с. 293].

Если учитывать данное исследование и характеристики предстартовых состояний, можно предположить, что для юных спортсменов экстравертов, а в исследовании их большее количество – 80 %, будет ближе состояние предстартовой лихорадки, либо боевой готовности: для экстравертов характерен интерес к внешнему объекту, отзывчивость и готовность к принятию внешних событий и ситуаций, желание влиять на них и находится под их влиянием, потребность присоединиться и быть «в», способность терпеть суматоху и шум любого рода и даже находить в этом радость; постоянное внимание к окружающему миру, стремление иметь друзей и знакомых, не очень тщательно их выбирая, и, в конечном итоге, сильной привязанностью к выделенной для себя фигуре, и, следовательно, мощной тенденцией демонстрировать самого себя [12, с. 23].

Для интровертов предположительно будет ближе состояние, либо боевая готовность, либо апатии. В нашем исследовании мы выявили 20 % интровертов. Вспомним, что интроверт, склонен быть рефлексивным, глубоко продумывать вещи и все внимательно рассчитывать, прежде чем начать действовать. Застенчивость и определенное недоверие к объектам проявляется в нерешительности и некоторой трудности в приспособлении к внешнему миру [12, с. 25].

Рассмотрели взаимосвязь предстартовых состояний юных спортсменов с классами (рационал и иррационал) и установками (интроверсия и экстраверсия). Выявлено, что для рационала (68 % испытуемых) характерно боевая готовность перед соревнованием; иррационалу (32 % испытуемых), если у спортсмена перед соревнованиями (за день-два) меняется настроение, то он «перегорит» и здесь возможно состояние апатии, если же настроение будет изменчивым перед самим соревнованием, то это предстартовая лихорадка. Для юных спортсменов экстравертов, а в исследовании их большее количество – 80 %, будет ближе состояние предстартовой лихорадки, либо боевой готовности. Для интровертов выявили ближе состояние – либо боевой готовности, либо апатии, их выявлено 20 %.

Была определена корреляционная связь, она позволила определить степень зависимости полученных результатов друг от друга. Установлено, что высокую корреляционную взаимосвязь имеют показатели «настроение и самочувствие» (0,61) по методики «САН», по методики «Градусник»: «желание тренироваться и спортивные перспективы» (0,55).

Таким образом, материалы исследовательской работы, их количественная и качественная оценка показывают, что на предстартовые состояния спортсменов разного социотипа влияет установка личности юных спортсменов в тренировочном процессе, особенности обработки и усвоения информации юных спортсменов в

тренировочном процессе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Аугустинавичюте. А. Модель информационного метаболизма. Соционика, ментология и психология личности, № 1, 1995.

2. Аугустинавичюте. А. Комментарий к типологии Юнга и введение в информационный метаболизм. // Соционика, ментология и психология личности, № 2, 1995.

3. Аугустинавичюте. А. Соционика: кн. 1. Введение. Кн. 2. Психотипы. Тесты. — М.: «АСТ», СПб.: «Terра Fantastica», 1998.

4. Ганюшкин А.Д. Идеальное состояние для выступления спортсмена как форма психической готовности // Спортсмен как субъект деятельности: сб. науч. тр. Омск, 1993.

5. Гуленко, В. В. Описание соционических типов и интертипных отношений / В. В. Гуленко. — М., 1991. — 78 с.

6. Изабель Бриггс-Майерс. Введение в типологию®. 6-е изд. © Питер Б. Майерс и Кэтрин Д. Майерс, 1998.

7. Киселев Ю. Я. Методики психодиагностики в спорте. - М., 1990.: Энциклопедия психологических тестов. - М., 1999.

8. Пуни А.Ц. К психологической характеристике предстартового состояния спортсменов. //Теория и практика физической культуры, 1949-№7.

9. Родионов, А. В. Практическая психология физической культуры и спорта / А. В. Родионов. — Махачкала : Юпитер, 2002. — 204 с.

10. Столяренко, Л. Д. Основы психологии : учеб. пособие / Л. Д. Столяренко. — Ростов н / Д : Феникс, 2006. — 671 с.

11. Цынгалова Г.Н. Покомпонентный анализ предстартового состояния участников спортивных игр. / Психологические аспекты познания, формирования и мобилизации функциональных резервов спортсмена. Сборник научных трудов. Л., 1985

12. Шарп, Д. Психологические типы. Юнговская типологическая модель / Д. Шарп. перевод с англ. В. Зеленского. — 2-е изд., перераб. и доп. — Спб. : Б.С.К., 1996. — 216 с.

13. Черникова О.А. К вопросу о значении физических упражнений и спорта в воспитании характера. / Ученые записки ФЦОЛИФК им. И.В. Сталина. Ленинград, 1949.

УДК 159.9

ИНТЕГРИРОВАННОЕ ЗАНЯТИЕ КАК СПОСОБ АКТИВАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СЛУШАТЕЛЕЙ ПРОГРАММ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

© 2016

Каришина Ирина Евгеньевна, кандидат экономических наук, доцент кафедры
социально-правовых дисциплин

Суховеева Оксана Ивановна, кандидат психологических наук, заведующий кафедрой
психологии профессиональной деятельности

*Приволжский Институт повышения квалификации ФНС России
(603950, Россия, Нижний Новгород, ул. Грузинская, д48, e-mail: ksenyasuh@mail.ru)*

Аннотация. Интегрированное занятие рассматривается как способ активации познавательной деятельности слушателей программ дополнительного профессионального образования – сотрудников налоговых органов. Актуальность проблемы использования активных форм обучения, а именно интегрированных занятий в процессе повышения квалификации сотрудников налоговых органов и их эффективность на сегодняшний день очевидна. Современная ситуация развития государства требует в первую очередь высококвалифицированного кадрового состава, при обучении которого должны использоваться наиболее современные и эффективные формы обучения. Интегрированное занятие, как форма обучения, позволяет активно включить в процесс обучения именно слушателя, с его опытом, помогает рассмотреть проблематику с разных сторон и направлений профессиональной деятельности. Интеграция правовых и психологических знаний при решении кадрового вопроса – отбор персонала позволяет глубже рассмотреть проблематику, дать уникальные знания, развить практические умения и сформировать новые профессиональные навыки. Методика проведения данного вида занятий на примере интегрированного занятия – тренинга «Методы отбора и подбора персонала на государственной гражданской службе») разрабатывается с учетом основополагающих принципов интерактивного обучения, основная форма обучения психотехническая и ролевая игра с последующим анализом полученного опыта. Исследование эффективности занятия и удовлетворенности слушателей программы повышения квалификации демонстрирует положительную сторону данного вида обучения – легкость усвоения материала, высокий уровень заинтересованности, получение реального опыта и активное желание применять полученные знания в профессиональной деятельности. Данная форма обучения может быть успешно применена при обучении государственных гражданских служащих в институтах повышения квалификации.

Ключевые слова: обучение взрослых, традиционная форма обучения, интерактивная форма обучения, интеграция, тренинг, методика, компетенция, знания, умения, навыки, активизация, повышение квалификации, слушатель

INTEGRATED LESSON AS A WAY OF ACTIVATION OF COGNITIVE ACTIVITIES OF STUDENTS OF PROGRAMS OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION

© 2016

Carichina Irina Evgenyevna, candidate of economic Sciences, associate Professor of socio-legal disciplines

Suhoveeva Oksana Ivanovna, candidate of psychological Sciences head of chair
of psychology of professional activity

*Privolzhskiy Institute of advanced training of the FTS of Russia
(603950, Nizhni Novgorod, street Georgian, d48, e-mail: ksenyasuh@mail.ru)*

Abstract. The integrated lesson as a way of activation of cognitive activities of students of programs of additional professional education of tax officials. The importance of using active forms of learning, namely, integrated lessons in the process of raising qualification of employees of tax authorities and their effectiveness to date is evident. Modern situation of development of the state requires, first, highly qualified personnel, in teaching which must be the most modern and effective forms of training. Integrated lesson as a form of training allows you to actively engage in the learning process is the listener, with his experience, helps to consider problems from different sides and directions of professional activities. Integration of legal and psychological knowledge in personnel matters – selection of personnel allows us to consider problems, to give unique knowledge, develop practical skills and to form new professional skills. Methodology for conducting this type of training on sample-integrated lessons – training “Methods of selection and recruitment in the civil service”) developed based on fundamental principles of interactive learning, the main form of psycho-education and role-play with subsequent analysis of the obtained experience. Study of the effectiveness of lessons and satisfaction of the participants of the qualification demonstrates the positive side of this type of learning – ease of learning, high level of interest, getting real experience and an active desire to apply the received knowledge in professional activity. This form of learning can be successfully applied in the training of civil servants in the institutions of excellence.

Keywords: adult learning, traditional learning, interactive learning, integration, training, technique, skills, knowledge, abilities, skills, activation, training, listener

Налоговые органы играют важнейшую роль в функционировании государства, обеспечивая в рамках своих полномочий действенный контроль за соблюдением налогового законодательства, наполняемостью бюджета, эффективное налоговое администрирование. В этой связи проблемы правового и социально-психологического обеспечения деятельности ФНС России и ее территориальных органов имеют большое значение. Современные требования к профессиональной компетентности сотрудника достаточно высоки и включают в себя наличие развитых профессионально-личностных компетенций, навыков и умений. Для достижения задачи развития кадрового потенциала Федеральной налоговой службы России созданы Институты повышения квалификации, где не реже 1 раза в 3 года сотрудники проходят обучение. Обучение взрослых в настоящее время является

менее разработанной областью, нежели обучение студентов и школьников. В большей степени как форма обучения используется традиционная форма обучения – лекционное или лекционно-практическое занятие.

Традиционный подход к учебному процессу имеет ограниченную эффективность, так как в качестве способа передачи информации используется односторонняя форма коммуникации, что является пассивным методом обучения. Информация транслируется преподавателем, а слушатель только принимает информацию, сам не всегда участвует в процессе взаимодействия и обратной связи, а преподаватель не имеет возможности проконтролировать усвоение материала. Опорным аспектом обучения является опыт самого преподавателя, а опыт студента, как профессионала практически не используется, что значительно уменьшает развивающий

компонент занятия, а также не дает возможности преподавателю получить ценный практический опыт от специалистов на местах. Слушатель находится в ситуации, когда он только читает, слышит, иногда говорит, но при этом занимает лишь пассивную позицию воспринимающего. Причем зачастую активизация происходит однобоко и изменяется лишь тогда, когда слушатель задает вопрос или преподаватель спрашивает его о чем-либо. В этом случае мы можем говорить о двусторонней коммуникации, но она ситуативна, непостоянна, а порой может иметь негативный характер, а также слабо контролироваться. Таким образом, данная форма работы в меньшей степени способствует активизации слушателя и его включенность в процесс обучения.

Существует определенная закономерность обучения, описанная американскими исследователями Р. Карникау и Ф. Макэлроу: человек помнит 10% прочитанного; 20% – услышанного; 30% – увиденного; 50% – увиденного и услышанного; 80% – того, что говорит сам; 90% – того, до чего дошел в деятельности.

Исходя из того, что при повышении квалификации существует высокая необходимость не только получения знаний, но и развития конкретных коммуникативных компетенций мы считаем, что необходимо включение активных форм обучения в учебный процесс.

Интерактивные методы обучения в настоящее время рассматриваются как передовые технологии, которые способствуют активному включению слушателя в процесс обучения. Слово «интерактив» пришло к нам из английского от слова «interact». «Inter» – «взаимный», «act» – действовать. Интерактивный – означает способность взаимодействовать или находиться в режиме беседы, диалога с кем-либо (человеком) или чем-либо (например, компьютером). Следовательно, интерактивное обучение – это, прежде всего, диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется взаимодействие преподавателя и обучающегося.

Целью исследовательской работы явилось изучение проблемы использования активных форм обучения, а именно интегрированных занятий в процессе повышения квалификации сотрудников налоговых органов и их эффективности, а также анализ ее эффективности (на примере интегрированного занятия – тренинга «Методы отбора и подбора персонала на государственной гражданской службе»).

При подготовке тренинга «Методы отбора и подбора персонала на государственной гражданской службе» возникла проблема – для проведения конкурса необходимо иметь знания, умения и навыки в двух разных областях преподавания – психологическое и правовое обеспечение деятельности.

Основным методом замещения должностей государственной гражданской службы является конкурс. Это один из наиболее объективных методов отбора кандидата на должность. Конкурсная процедура позволяет выбрать из числа претендентов на замещение вакантной должности наиболее достойных и наиболее способных к реализации задач, поставленных перед конкретным государственным органом.

Процедура конкурса проводится для оценки профессионального уровня претендентов и их соответствия установленным квалификационным требованиям к должности государственной гражданской службы. Основное преимущество конкурса – возможность участия в нем неограниченного круга лиц, открытость, гласность, равный доступ граждан к государственной службе. Это один из основных принципов государственной гражданской службы. Он означает равный доступ граждан, владеющих государственным языком Российской Федерации, к государственной гражданской службе и равные условия ее прохождения независимо от пола, расы, национальности, происхождения, имущественного и должностного положения, места жительства, отношения к религии, убеждений и при-

надлежности к общественным объединениям. Указом Президента Российской Федерации от 01.02.2005 г. № 112 утверждено Положение о конкурсе на замещение вакантной должности государственной гражданской службы Российской Федерации. Положением определяются порядок и условия проведения конкурса. Приказом Федеральной налоговой службы от 15.04.2009г. № ММ-7-4/241@ утверждена Методика проведения конкурса на замещение вакантной должности государственной гражданской службы, состава, сроков и порядка работы конкурсных комиссий Федеральной налоговой службы.

Таким образом, для решения данной задачи был разработан интегрированный тренинг, который проводят два преподавателя – психолог и юрист в области правового обеспечения государственной гражданской службы.

Впервые об интеграции в обучении мы можем прочитать в трудах педагога Я.А.Каменского, который утверждал: «Все, что связано между собой, должно быть связано постоянно и распределено пропорционально между разумом, памятью и языком». Он утверждал, что все, чему учат человека, должно быть не разрозненным и частичным, а единым и цельным. Интегрированное обучение дает возможность обеспечить всестороннее развитие профессиональных навыков, активизации когнитивных процессов, побуждает к обобщению знаний, развитию компетенций, которые могут использоваться применительно к целому ряду жизненных ситуаций.

Интеграция становится важным и перспективным методологическим направлением в образовании, а также может успешно применяться и в обучении взрослой аудитории. Интеграция – это объединение в целое разрозненных частей, глубокое взаимопроникновение, слияние в одном учебном материале обобщенных знаний в той или иной области

В толковом словаре современного русского языка Д.Н.Ушакова дано определение понятия интеграция – это объединение в целое каких-нибудь частей или элементов. Интегрированное обучение в узком смысле слова подразумевает под собой проведение бинарных лекций с широким употреблением меж предметных связей.

В основе интегрированного тренинга лежит методика проведения психотехнических игр (в том числе ролевые игры, моделирующие конкретные ситуации профессиональной деятельности). Психотехнические игры – это распространенный метод развития необходимых профессиональных навыков налогового инспектора, применяемый для формирования профессионально-личностных качеств с помощью игрового поведения. Данная методика включает в себя ролевое взаимодействие – слушатели выполняют определенные роли (в нашем случае – председатель комиссии, рядовой член комиссии, начальник отдела, секретарь, кандидат на замещение вакантной должности). Это предусматривает изменение ролевого поведения при выполнении определенных ролей, взаимные действия. Таким образом, моделируются ситуации, близкие к тем, с которыми слушатели сталкиваются в процессе работы, то есть практически, имевшим место в реальной действительности. В тренинге «Методы отбора и подбора персонала» была смоделирована ситуация подготовки и проведения конкурса на замещение вакантной должности государственной гражданской службы. Слушатели предстали в нескольких ролях – члены комиссии, конкурсанты и аналитики.

Также учитывается и моделирование особых условий и трудностей в при проведении конкурсной процедуры, как вида профессиональной деятельности – это комплекс приемов, способов и средств, позволяющих создать внешние и внутренние (психологические) условия, близкие к реальным условиям конкурса в условиях налоговой службы.

При проведении профессионально-психологического тренинга мы руководствовались определенными

принципами его организации. В качестве таких принципов определены следующие: научность и обоснованность методов, целесообразность тренинга; профессиональная направленность тренинга; последовательность в его проведении; активизация сознательности и активности слушателей, фиксация обратной связи.

Профессиональная направленность тренинга выражается в получении конкретного результата (в нашем случае это подготовка реальных кейсов и вопросов, которые сотрудники могут использовать в реальной конкурсной процедуре, исходя из особенностей профессиональной деятельности именно сотрудников налоговой службы и испытываемых ими психологических и организационных трудностей. С учетом этого и подбираются учебные задачи, методика, кейсы, позволяющие смоделировать условия и действия.

Данная форма обучения с интересом принята коллегами, отмечена практическая значимость данного метода работы, желание и дальше освоить методику проведения тренингов, в чем преподаватели нашей кафедры всегда готовы помочь.

Для обсуждения вопроса об эффективности тренингов и интегрированных занятий в учебном процессе было проведено анкетирование слушателей, проходивших обучение с использованием данной формы обучения. В опросе приняли участие 70 человек. В соответствии с программой обучения в данных группах было проведено несколько видов тренингов, в том числе интегрированное занятие - тренинг по теме: «Методы отбора и подбора персонала»

По результатам анкетирования можно отметить, что, по мнению слушателей, данная форма работы позволяет получить практические знания, которые могут быть применены в их профессиональной деятельности, 96% опрошенных ответили, что нужно включать изучение вопросов психологии в программу курсов повышения квалификации, 53% считают, что занятия по психологии лучше проводить в форме тренинга, 44,8% считают, что необходимо сочетание лекции и тренинга, 2% считают, что обучение должно проходить в форме лекции.

В предложениях по проведению обучения слушатели отмечают следующее:

- больше проводить практических занятий, тренингов;
- в организации курсов следуют больше внимания уделить практике и психологии. В частности больше тренингов;
- сделать больше практических занятий с разбором конкретных ситуаций, встречающихся в работе;
- увеличить количество практических занятий, проводить рассмотрение конкретных рабочих ситуаций;
- на занятиях надо больше практики;
- очень интересно организованы практические интегрированные занятия;
- очень понравилось проведение психологических тренингов, хотелось больше часов уделить данному направлению;
- количество тренингов можно увеличить, мы ведь практики;
- курс организован продуманно, занятия проведены по актуальным темам, имеющим практическое значение, и знания, навыки и умения, приобретенные за время обучения обязательно будут применены в производственной деятельности, на службе. Высокая квалификация преподавательского состава, понимание проблем и направленности на практическое использование знаний и навыков в повседневной деятельности. Как предложение: выделить чуть больше часов на тренинги.

Таким образом, можно сделать вывод, что данная форма проведения занятий при обучении взрослых дает возможность получить конкретные навыки практической работы, имеет положительный отклик как у взрослой аудитории, так и у профессорско-преподавательского состава, а интеграция позволяет не только развивать

компетенции в разных областях профессиональной деятельности, но и помогает объединять эти компетенции при решении той или иной профессиональной задачи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Морозова Н.А. Дополнительное образование – многоуровневая система в непрерывном образовании России. М.: МГУП, 2001. С.279.
2. Васютин Ю.С. Профессиональное образование кадров государственной службы и местного самоуправления [Текст] / Ю.С. Васютин. – Орел: ОРАГС, 1998.- 370 с.
3. Karnikau R., McElroy F. Communication for the Safety Professional: Chicago, 1975. 370 S.
4. Гапонова С.А., Мартынова Н.А. Влияние моделей обучения на динамику психических состояний взрослых учащихся. //Психологический журнал, 2003. Т.24, №6, с. 86-93
5. Воронина Л.И. Кадровое планирование, построение модели сотрудника и служебная дисциплина в государственных и муниципальных заведениях // Менеджмент в государственных структурах: Альманах. – М., 2010.- с 23-24
6. Акимова Е.Ю. Психологическое сопровождение профессионального становления государственных и муниципальных служащих в процессе обучения в вузе //Психологические аспекты профессионального становления. Сборник материалов Всероссийской межвузовской научной конференции. – М.: РИПО ИГУМ
7. Беляева Е.Н. Формирование профессиональных компетенций учителя в процессе повышения квалификации // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 1. С. 39-41.
8. Бирюкова Л.А. Психолого-педагогическое сопровождение образовательной среды. /Технологии совершенствования подготовки кадров: теория и практика. Межвузовский сборник научных трудов. Выпуск 14/ Сост. и науч. ред. Р.Ш.Маликов. – Казань: Изд-во Татар, гуманитарно- пед. ун-та, 2010 – 194 с.
9. Толковый словарь русского языка: В 4 т. / Под ред. Д. Н. Ушакова. Т. 1. М., 2000. - 456 с.
10. Бодалева А.А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условные достижения. М., 1998.
11. Болотов, В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе [Текст] / В.А. Болотов, В.В. Сериков //Педагогика.- 2003.- № 10. – С.8-14.
12. Гапонова С.А., Корнилова Н.С. Формирование толерантности у будущих государственных служащих в образовательной среде вуза //Государственная служба. 2013, №5 (85). - С. 66-69.
13. Казлев С.С. Технология интерактивного обучения. – Минск: 2005. 356 с.
14. Метелева Л.А. Формирование коммуникативной компетентности как средство развития ситуативной адаптивности студентов в процессе обучения иностранному языку // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 2. С. 45-47.
15. Методы эффективного обучения взрослых: учебно-метод. Пособие. Москва-Берлин: Ин-т повышения квалификации гос. служащих Рос. Акад. Гос. службы при Президенте Российской Федерации, 1998.
16. Психолого-акмеологическое сопровождение работы с персоналом/Л.И.Катаева, Е.Б.Касьян; под общей редакцией А.А.Деркача. -М.:Изд-во РАГС, 2009. – 146 с.
17. Саглам Ф.А. Интерактивные методы изучения практикоориентированных разделов психолого-педагогических дисциплин // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 1. С. 65-68.
18. Сидакова Н.В. Презентация как одна из форм интерактивного обучения // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 1 (10). С. 143-145.
19. Современные образовательные технологии: учебное пособие / коллектив авторов; под ред. Н.В.Бордовской. – 3-е изд., стер. – М.: КНОРУС, 2013. – 432с.

20. Тимирясова Л.Б. Использование интерактивных мультимедийных проектов в обучении иностранным языкам // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4. С. 109-111.

21. Чекалдин А.М. Анализ подготовки и повышения квалификации персонала организации // Вестник НГИЭИ. 2015. № 11 (54). С. 92-99.

22. Ясаревская О.Н. Коммуникативная компетенция - основа иноязычной коммуникативной компетенции // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 1. № 6 (28). С. 178-183.

УДК 159.9.072

КОМПОНЕНТЫ ЖИЗНЕСПОСОБНОСТИ ПСИХОЛОГОВ И ПСИХОТЕРАПЕВТОВ

© 2016

Тарасова Екатерина Владимировна, соискатель, лаборатория психологии труда
Институт психологии Российской академии наук
(129366, Россия, г. Москва, ул. Ярославская 13, корп.1, e-mail: tarkatrin@yandex.ru)

Аннотация. Деятельность по оказанию квалифицированной психологической помощи является необходимой для современного общества. Актуальными являются исследования в психологии труда, отражающие специфику профессиональной деятельности и особенностей личности психологов и психотерапевтов. Профессиональная деятельность специалистов в сфере оказания психологической помощи часто связана со стрессом, работой с негативной информацией и эмоциональным выгоранием. В связи с этим перспективным является изучение жизнеспособности, её структуры и компонентов у профессионалов. Среди компонентов жизнеспособности у психологов (психотерапевтов) были рассмотрены: духовность, самоэффективность, локус контроля, настойчивость, семейные взаимосвязи, совладание и адаптация, а также жизнестойкость. Для специалистов в сфере оказания психологической помощи характерны следующие компоненты жизнеспособности: семейные и социальные взаимосвязи, локус контроля, самоэффективность, совладание и адаптация, жизнестойкость. Жизнеспособность у психологов (психотерапевтов) отражает умение доверять, просить и получать помощь от коллег и близких, адаптироваться в условиях профессиональной деятельности и способность выдерживать стрессовые ситуации в процессе работы. Дальнейшие исследования жизнеспособности у специалистов психологов (психотерапевтов) откроют новые горизонты в изучении профессии, в интеграции знаний в психологии труда и других областях науки, в практическом использовании знаний о жизнеспособности специалистов с целью проведения грамотных супервизий, профориентации и разработки методических рекомендаций для деятельности психологов в организациях.

Ключевые слова: жизнеспособность, жизнестойкость, устойчивость, психотерапевт, психолог, профессиональная деятельность.

COMPONENTS VIABILITY PSYCHOLOGISTS AND PSYCHOTHERAPISTS

© 2016

Tarasova Ekaterina Vladimirovna, competitor, Laboratory of Labor Psychology
Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences
(129366, Russia, Moscow, Yaroslavl Str 13, building 1, e-mail: tarkatrin@yandex.ru)

Abstract. Activities to provide qualified psychological assistance is necessary for a modern society. Relevant studies are in the psychology of work, reflecting the specific professional activity and personality traits of psychologists and psychotherapists. Professional activities of specialists in psychological support is often associated with stress, work with negative information and emotional burnout. In connection with this perspective is to study the resilience of its structure and components of the professionals. Among the components of resilience psychologists (psychotherapists) were considered: spirituality, self-efficacy, locus of control, perseverance, family relationships, coping and adaptation, as well as vitality. For specialists in the provision of psychological assistance is characterized by the following components of resilience: family and social relationships, locus of control, self-efficacy, coping and adaptation, resilience. The resilience of psychologists (psychotherapists) reflects the ability to trust, to ask for and receive help from colleagues and friends, to adapt to the conditions of professional activity and ability to withstand stressful situations in the process. Further studies of resilience psychologists (psychotherapists) experts will open new horizons in the study of the profession in the integration of knowledge in occupational psychology and other fields of science, the practical use of knowledge about the resilience of experts to conduct competent supervision, counseling and development of guidelines for the activities of psychologists in organizations.

Keywords: resilience, hardiness, stability, psychotherapist, psychologist, professional activity.

Современная профессиональная деятельность специалистов в сфере оказания психологической помощи является важной составляющей здоровья и благополучия общества. В связи с этим возникает необходимость исследований профессиональной деятельности и личности специалистов в психологии труда. Интеграция знаний в психологии труда и в смежных областях науки (психология личности, социальная психология и пр.) способствует многогранному изучению эффективности профессиональной деятельности, а также изучению личности психологов и психотерапевтов.

При этом многие исследователи соглашаются с тем, что личность профессионала является основным «инструментом» в работе [11].

Вместе с тем профессиональная деятельность психологов-консультантов и психотерапевтов часто связана с риском, стрессом и эмоциональным выгоранием, депрессией и тревогой [17], травматическим стрессом [17], усталостью [17]. В связи с этим возникает проблема сохранения устойчивости, жизнеспособности специалистов, оказывающих психологическую помощь.

Говоря об изучении жизнеспособности человека, в основном называют шесть взаимосвязанных ее компонентов (пять внутренних и один внешний) – самоэффективность, настойчивость, совладание и адаптацию, внутренний локус контроля, духовность, семейные/социальные взаимоотношения [9]. Оценив наличие этих компонентов в структуре личности профессионала, по нашему мнению, мы сможем описать взаимосвязи

компонентов жизнеспособности психологов и психотерапевтов. Мы предполагаем, что жизнеспособность в профессии отражает процесс адаптации в профессиональной среде, осмысленность профессиональной деятельности, этические аспекты в работе, жизнестойкость, успешность в решении профессиональных задач.

Экспериментальная выборка и методы исследования. В эмпирическом исследовании приняли участие 65 специалистов (56 человек – психологи и психотерапевты, имеющие медицинское образование, – 2 человека; психотерапевты без медицинского образования – 7 человек) из 28 городов России, 2-х городов Белоруссии (Минск, Гомель) и Казахстана (Алма-Ата).

Средний возраст специалистов составляет 40,9 лет. Чаще всего встречаются специалисты в возрасте 30-40 лет (45%) и 50-55 лет (15%). В основном участники исследования – женщины (86%). Стаж работы по специальности менее 10 лет имеют 63% специалистов, а опыт свыше 25 лет – всего 5% профессионалов. Разброс показателей стажа работы респондентов составил от 4 месяцев до 30 лет.

В настоящем исследовании для оценки жизнеспособности психологов и психотерапевтов мы используем тест «Жизнеспособность взрослого человека», разработанный А.В. Махначем [9], с помощью которого исследуются указанные выше шесть компонентов этой интегративной характеристики человека. Жизнестойкость респондентов определялась с помощью Теста жизнестойкости Д.А. Леонтьева и Е.И. Рассказовой [5], где

жизнестойкость представляет собой систему убеждений о себе, о мире, об отношениях с миром [5].

Статистическая обработка материала проводилась с помощью программы STATISTICA 10. В работе использовались методы статистической обработки данных (Статистическая обработка данных была осуществлена А.Д. Черемухиным, преподавателем кафедры «Физико-математические науки» Нижегородского государственного инженерно-экономического университета), включавшие корреляционный анализ г-Пирсона и описательную статистику (выделено 2 группы с верхним и нижним значением показателя, для каждой посчитано среднее и отклонение).

Результаты исследования и их обсуждение. Анализируя данные по тесту «Жизнеспособность взрослого человека» (А.В. Махнач), отмечаем, что у респондентов по шкале «Социальные и семейные взаимосвязи» в подгруппе с низкими значениями показателя средняя составляет 59,43+5,34 баллов, с высокими - 72,17+3,98. Это свидетельствует о том, что для улучшения своей жизни, а так же для совладания со стрессом, психологи и психотерапевты используют социальную поддержку (семья или коллеги). Всего у 9% респондентов значения показателя по этой шкале находятся существенно ниже нормы – от 40 до 55 баллов (анализ распределения показателя). По-видимому, респонденты склонны обращаться за помощью в трудных ситуациях, искать поддержку у других людей. Данный факт подтверждается исследованиями, в которых отмечается активность в социальных контактах у психотерапевтов с медицинским образованием [10]. Несомненно, это является важным профессионально значимым качеством, характеризующим жизнеспособность психологов и психотерапевтов.

Можно предположить, что в этом случае, «способность человека к эффективному функционированию» (Ананьев, 1968) в неблагоприятных условиях возникает не потому, что «риски (дестабилизирующие события, трудные условия жизни и деятельности, серьезные травмы) неопасны для этих людей, потому что защитные факторы окружающей среды, аннулируют весь их негативный эффект» [9, с. 110] и, таким образом, сохраняют жизнеспособность в профессии.

По нашим данным, показано, что специалистам в некоторой степени свойственно использование когнитивных, поведенческих и эмоционально-ориентированных стратегий для решения проблем (по шкале «Совладание и адаптация» в подгруппе с низкими значениями показателя средняя составляет 58,2+3,21, с высокими – 70,13+3,82). Следовательно, профессионалы склонны адекватно оценивать ситуацию, находить решения профессиональных задач, успешно адаптироваться к невзгодам (материальные трудности, изменения в направлениях деятельности, профессиональная перегрузка, «трудные» клиенты и т.п.).

Результаты опросника так же показали, что у респондентов наблюдается вера в себя, в свои способности и ресурсы для оказания влияния на жизненные и профессиональные события (по шкале «Самоеффективность» - в подгруппе с низкими значениями показателя средняя составляет 58,83+3,76, с высокими – 69,17+4,4). Характерны адекватные ожидания и представления для реализации поставленных целей, профессиональных задач.

Показатель по шкале «Локус контроля» составляет в подгруппе с низкими значениями показателя: 55,89+3,31, с высокими – 66,63+4,4 и указывает на наличие внутреннего локуса контроля в обследуемой выборке.

Внутренний локус контроля отражает то, насколько индивид верит в то, что он инициатор ответственности посредством своих действий за то, что случается в его жизни [14]. Результаты исследования подтверждают данные литературы [15], где указано, что по результатам 16PF-опросника Р. Кеттела наблюдается, что для психотерапевтов с медицинским образованием и психотерапевтов

с базовым психологическим образованием характерна ответственность и точность [15]. Таким образом, можно говорить о склонности к ответственности, самостоятельности у специалистов в сфере оказания психологической помощи.

Наиболее низкие показатели по результатам опросника наблюдается у респондентов по шкалам «Настойчивость» (в подгруппе с низкими значениями показателя средняя составляет 55,13+5,42, с высокими – 66,74+3,88) и «Духовность» (в подгруппе с низкими значениями показателя средняя составляет 40,63+9, с высокими – 66,44+7,26). Данные свидетельствуют о незначительной активности в разработке ими новых целей и планов, если их первоначальные варианты не оказались успешными. Показатели компонентов, отражающие этические аспекты профессиональной деятельности (духовность и нравственность) у профессионалов, оказались самыми низкими по сравнению с другими компонентами. Можно предположить, что духовность является «слабым звеном» жизнеспособности специалистов. Следовательно, можно констатировать, что существует этическая уязвимость среди психологов и психотерапевтов (шкала «Духовность»: в подгруппе с низкими значениями показателя средняя составляет 40,63+9,0; с высокими – 66,44+7,26).

По результатам опросника «Тест жизнестойкости» Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказовой [5] наблюдается следующие показатели по шкале «Вовлеченность»: в подгруппе с низкими значениями показателя средняя составляет 35,47+3,68, с высокими – 45,24+2,97. Выборка характеризуется активностью, стремлением в получении опыта. «Вовлеченность в происходящее даёт максимальный шанс найти нечто стоящее и интересное для личности» [5, с. 4]. Вовлеченность предполагает активность личности в профессиональном процессе.

Жизнеспособность человека связана с наличием у него такого индивидуально-типологического, функционального качества личности, как активность [4, с. 114]. То есть, для специалистов данной выборки в целом характерна активность, вовлеченность и, следовательно, жизнеспособность.

По шкале «Контроль»: в подгруппе с низкими значениями показателя средняя составляет 24,54+3,81 с высокими значениями показателя 33,31+3,48. Психологи и психотерапевты склонны считать, что самостоятельно могут выбирать вид своей деятельности. По нашим данным, специалисты уверены в себе и в окружающих, они ощущают доверие к миру, могут с интересом выполнять свою работу, но они не склонны предполагать, что могут активно влиять на результат своего труда, что может способствовать эмоциональному выгоранию. Таким образом, следует говорить о некоторой неуверенности психологов и психотерапевтов в том, что они могут активно изменять свою жизнь, направление профессиональной деятельности. По данным Д.А. Леонтьева и Е.И. Рассказовой, испытуемые с высокими показателями жизнестойкости чаще сами выбирают, чем заниматься (компонент контроля), чувствуют, что получают важный опыт во всем, что с ними происходит (компонент вовлеченности) [5].

С нашей точки зрения, для специалистов характерна надёжность и предсказуемость их жизнедеятельности (данные по шкале «Принятие риска» у специалистов в подгруппе с низкими значениями показателя средняя составляет 15,96+1,43, с высокими – 21,44+1,87).

Данные, полученные нами, подтверждаются результатами другого исследования, в котором у экзистенциальных психологов с высшим или незаконченным высшим психологическим (подавляющее большинство), педагогическим, философским образованием наблюдаются наиболее выраженные показатели по шкалам «Вовлеченность» и «Контроль» [6].

В целом, по результатам настоящего исследования показатель «Общая жизнестойкость» составляет 57,5%.

Как сказано выше, жизнестойкость является составляющей «жизнеспособности» человека [12] и оказывает влияние на процессы адаптации [4] в том числе и адаптации в профессии.

Для того, чтобы исследовать жизнеспособность профессионалов, следует рассмотреть взаимосвязь компонентов жизнеспособности между собой, а также их взаимосвязь с социально-демографическими характеристиками, такими как возраст и стаж специалистов.

Получены следующие данные: показатели «Лocus контроля» и «Вовлеченность» коррелируют на статистически значимом уровне ($r = 0,18$; $p \leq 0,05$), что можно объяснить склонностью специалистов с интересом выполнять работу и полагаться на себя в решении профессиональных задач, а также быть ответственными, получая удовлетворение от собственной деятельности. Корреляция показателей шкал «Семейные и социальные связи» и «Вовлеченность» ($r = 0,19$; $p \leq 0,05$) указывает на крепкие социальные связи, которые положительно влияют на работоспособность. Уверенность и способность полагаться на окружающих, ожидание поддержки от семьи и коллег способствуют поддержанию внимания, любопытства к профессиональной деятельности. Важно отметить, что возможно, вера в себя, мораль и нравственность респондентов помогают им лучше адаптироваться к окружающим невзгодам, а так же сохраняют способность справляться с трудностями, используя проблемно-ориентированные стратегии – по корреляциям между показателями шкал «Духовность» и «Совладание и адаптация» ($r = 0,25$; $p \leq 0,05$).

Нами было установлено, что у профессионалов отмечается стремление к успеху в условиях преобладания морально-нравственных норм, духовных и интеллектуальных ресурсов. Для психологов и психотерапевтов характерна способность к мобилизации ресурсов в трудных жизненных ситуациях, шкалы «Духовность» и «Самоэффективность» также коррелируют на статистически значимом уровне ($r = 0,31$; $p \leq 0,05$).

По нашим данным выявлена взаимосвязь между шкалами «Лocus контроля» и «Самоэффективность» ($r = 0,78$; $p \leq 0,05$), шкалам «Лocus контроля» и «Совладание и адаптация» ($r = 0,68$; $p \leq 0,05$). С нашей точки зрения, психологи и психотерапевты способны находить причины неудач в своей деятельности и брать на себя ответственность, что в итоге сопровождается успешностью в жизнедеятельности. Возможно, рефлексивные способности специалистов помогают разрешить профессиональные трудности. Появление внутреннего локуса контроля по отношению к своим проблемам называют предпосылкой психотерапевтической работы [13], поскольку психотерапевты и психологи проходят личную терапию, то такая взаимосвязь вполне возможна.

По-видимому, чем выше у специалистов самооэффективность, тем больше их социальные связи (данные по показателям «Самоэффективность» и «Социальные и семейные взаимосвязи» ($r = 0,35$; $p \leq 0,05$), хотя в ситуациях стресса профессионалы склонны просить о помощи и полагаться на коллег и друзей (шкала «Социальные и семейные взаимосвязи» – в подгруппе с низкими значениями показателя средняя составляет $59,43 \pm 5,34$, с высокими – $72,17 \pm 3,98$).

Особое внимание в исследовании уделено изучению взаимосвязи между показателями, характеризующими компоненты жизнеспособности, жизнестойкости, и стажем профессиональной деятельности, возрастом в группе психологов, психотерапевтов.

Рассматривая связь социально-демографических характеристик групп, разделённых на подгруппы по возрасту, стажу работы с показателями компонентов жизнеспособности, стоит отметить: в группе специалистов, имеющих средний возраст $30,87 \pm 3,2$ лет и стаж $14,75 \pm 3,61$ лет, выявлена обратная корреляционная связь между этими демографическими характеристиками и рядом шкал. В частности, показатель шкалы «Контроль»

отрицательно коррелирует с показателем возраста специалиста, а показатель «Принятие риска» со стажем работы ($r = -0,73$ и $r = -0,96$; $p \leq 0,05$ соответственно). По-видимому, профессионалы склонны к изменениям в жизни, активному выбору других видов деятельности на протяжении всей жизни. Их способность идти на риск не возрастает в зависимости от стажа: показатели шкалы «Принятие риска» и стажа коррелируют отрицательно ($r = -0,96$; $p \leq 0,05$).

В группе опытных специалистов (возраст: $52,18 \pm 3,6$ лет; стаж: $24,45 \pm 4,18$ лет) выявлена достоверная обратная связь между показателями стажа работы и «Духовность» ($r = -0,68$; $p \leq 0,05$), что указывает на возможное отсутствие мудрости. С нашей точки зрения, группа специалистов указанного возраста в обследуемой выборке является группой риска, поскольку именно к специалистам этого возраста возникает наибольшее доверие в силу их возраста. Вместе с тем, данные нашего исследования показывают на возможное снижение значимости нравственных и духовных качеств у самых опытных психологов и психотерапевтов, и жизнеспособность их как профессионалов не связана с духовностью. По всей видимости, наиболее ресурсной и, соответственно, востребованной является компонента жизнеспособности, отражающая духовность.

В группе самых молодых специалистов (возраст: $30,75 \pm 2,32$ лет; стаж: $4,13 \pm 2,68$ лет), выбравших данную профессию, выявлено, что для них характерна ориентация на высшие человеческие ценности, в которых мы видим их мотивацию развиваться и потенциал для осмысленной своей деятельности с позиции духовности, морали и нравственных ориентиров. По нашим данным показатель «Духовность» коррелирует положительно с показателем возраста ($r = 0,52$; $p \leq 0,05$).

Таким образом, в выборке у обследуемых психологов и психотерапевтов характер компонентный состав, переменных, характеризующих жизнеспособности изменяется в зависимости от стажа и возраста респондентов, что подтверждает тот факт, что жизнеспособность может изменяться со временем и в разных условиях [12].

По нашим данным, между показателями компонентов жизнеспособности, жизнестойкости и полом обследуемых было выявлено отсутствие достоверных связей. Можно говорить о том, что в данной выборке не существует гендерных различий в связи с компонентами жизнеспособности профессионалов. Рассматривая взаимосвязь показателей по шкалам, оценивающим компоненты жизнеспособности и возрастом в целом по выборке (без разделения на возрастные группы), отмечаем, что существует тенденция между возрастом специалистов и их заинтересованностью в работе, вовлеченностью ($r = 0,33$; $p \leq 0,05$), возрастом и самооэффективностью ($r = 0,33$; $p \leq 0,05$).

Нами было выявлено, что специалисты в сфере оказания психологической помощи характеризуются настойчивостью и целеустремленностью, которые с возрастом имеют тенденцию к увеличению – показатель возраста положительно коррелирует с показателем шкалы «Настойчивость» ($r = 0,27$; $p \leq 0,05$). Наши результаты подтверждаются данными других исследований, где отмечено, что психотерапевты характеризуются настойчивостью в достижении цели [10]. Все эти данные указывает на то, что для психологов и психотерапевтов характерно наличие такого компонента жизнеспособности, как настойчивость.

Важно отметить, что существует корреляционная связь между показателями по шкале «Совладание и адаптация» и возрастом ($r = 0,28$; $p \leq 0,05$), что свидетельствует об увеличении адаптационных ресурсов с возрастом в группе психологов и психотерапевтов.

По этим данным можно говорить о том, что жизнеспособность – это активный процесс преодоления и разрешения субъектом разных форм противоречий [4]. Не секрет, что специалисты с возрастом адаптируются в

профессии, что и увеличивает продуктивность их труда. Тема влияния профессии на жизнеспособность специалистов психологов пока остаётся недостаточно изученной, но уже очевидно, что профессиональные смыслы, ценности, установки, цели расширяют их способность к адаптации и жизнестойкости [5].

Сопоставим далее компонент «Настойчивость» и стаж работы респондентов. Полученная положительная корреляция ($r = 0,268$; $p \leq 0,05$) между ними, по-видимому, свидетельствует о целеустремленности специалистов в сфере оказания психологической помощи и обусловлена желанием реализовать в профессии, оказывать квалифицированную помощь клиентам. Специалисты с продолжительным трудовым стажем склонны к разработке новых целей, планов, если их первоначальные варианты не оказались успешными, так же может наблюдаться тенденция к дисциплинированности, последовательности в работе, что является предиктором жизнеспособности.

В ходе исследований было установлено, что значимых корреляционных связей показателей, оценивающих другие компоненты жизнеспособности, и стажем работы у психологов и психотерапевтов не выявлено.

Заключение. Несомненно, жизнеспособность в профессии психолога и психотерапевта является интересным и многогранным объектом исследования в психологии труда. Ответ на вопрос: «Что позволяет профессионалам сохранить жизнеспособность в различных условиях труда, в условиях дефицита времени, потока стрессогенной информации и ограниченных материальных ресурсах?» в дальнейших исследованиях способствует рассмотрению профессиональной деятельности специалистов в сфере оказания психологической помощи с точки зрения мотивации к деятельности, способности к самореализации, адаптации и успешности в профессии. Кроме того, профессионалы часто имеют нерелективные установки. В силу различных факторов: условия оплаты труда, уровень образования, недоступность повышения квалификации и т.п., качество профессиональной деятельности у психологов и психотерапевтов снижается, что побуждает к изучению жизнеспособности специалистов.

По-прежнему, актуальным остаются междисциплинарные и комплексные исследования в психологии труда. Именно изучение личности и деятельности специалиста может дать ценную информацию об объекте исследования для смежных наук. В связи с этим, междисциплинарная интеграция психологии труда с другими науками в контексте исследований жизнедеятельности психологов и психотерапевтов является важным аспектом в развитии не только новых идей и теории, но и в реализации практических задач.

В нашем исследовании нами была отмечена специфика жизнеспособности профессионалов, которая заключается во взаимовлиянии компонентов жизнеспособности и возраста, стажа работы специалистов. Также к особенностям структуры жизнеспособности психологов и психотерапевтов следует отнести следующие основные её компоненты: семейные и социальные взаимосвязи, локус контроля, самооффективность, совладание и адаптация, а также жизнестойкость.

Профессия психолога и психотерапевта опосредованно влияет на улучшение жизнедеятельности человека, поскольку важным компонентом жизнеспособности специалистов, осуществляющих психологическую помощь, является умение доверять другим, просить их о помощи, о чём свидетельствуют высокие значения по показателям шкалы «Социальные и семейные взаимосвязи», адаптироваться к профессиональной деятельности (по шкале «Совладание и адаптация») и стремиться к успеху (по шкале «Самоэффективность»).

Таким образом, данные нашего исследования позволяют обратить внимание на несомненную актуальность исследований данного направления и показывают мно-

гогранность феномена жизнеспособности психологов и психотерапевтов. Разгадка этого феномена может приблизить нас к возможности произвольно формировать жизнеспособность при оказании психотерапевтической помощи [4].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Александрова Л.А. К концепции жизнестойкости в психологии / Л.А. Александрова // Сибирская психология сегодня: сб. науч. тр. Вып. 2. Кемерово: Кузбассвузиздат, 2003. – С. 82–90.
2. Кондратенко О.А. Психологическая структура профессиональной жизнеспособности личности / О.А. Кондратенко // Актуальные вопросы современной науки. – 2010. – № 16. – С. 143–151.
3. Косарева А.Б. Специалист-психолог: важнейшие сферы профессиональной деятельности, личностные качества, особенности их оценки / А.Б. Косарева // Вестник Российского Университета Дружбы Народов. – 2007. – № 2. – С. 62–68.
4. Лактионова А.И. Структурно-уровневая организация жизнеспособности человека: метасистемный подход / А.И. Лактионова // Личность профессионала в современном мире / Отв. ред. Л.Г. Дикая, А.Л. Журавлев. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. – С. 109-126.
5. Леонтьев Д.А. Тест жизнестойкости: методическое руководство по новой методике психологической диагностики личности с широкой областью применения / Д.А. Леонтьев, Е.И. Расказова. – М.: Смысл, 2006.
6. Леонтьев Д.А. Печать экзистенциализма: эмпирические корреляты экзистенциального мировоззрения / Д.А. Леонтьев, Е.И. Осин // Экзистенциальная традиция в философии, психологии, психотерапии. – 2007. – № 1 (10). – С. 121-130.
7. Махнач А.В. Представления о профессии у будущих семейных психотерапевтов и психоаналитиков как основание для их профессионального отбора / А.В. Махнач // Семейная психология и семейная психотерапия. – 2009. – № 3. – С. 39-50.
8. Махнач А.В. Жизнеспособность как междисциплинарное понятие / А.В. Махнач // Психологический журнал. – 2012. – Т. 33. – № 6. – С. 84–98.
9. Махнач А.В. Жизнеспособность человека: измерение и операционализация термина / А.В. Махнач // Психологические исследования проблем современного российского общества / Отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. – С. 54–83.
10. Махнач А.В. Психологический анализ деятельности и личности психотерапевта / А.В. Махнач, Н.Л. Горобец // Социальная психология труда: Теория и практика. Т. 1 / Отв. ред. Л.Г. Дикая, А.Л. Журавлев. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. – С. 255–278.
11. Махнач А.В. Жизнеспособность подростка: понятие и концепция / А.В. Махнач, А.И. Лактионова // Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы / Отв. ред. Л.Г. Дикая, А.Л. Журавлев. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – С. 290-312.
12. Махнач А.В. Жизнеспособность, как фактор адекватного профессионального самоопределения и социализации / А.В. Махнач, А.И. Лактионова // Социальная психология труда: Теория и практика. Т. 1 / Отв. ред. Л.Г. Дикая, А.Л. Журавлев. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. – С. 459-477.
13. Огинская М.М. Мифы психотерапии и их функции [Электронный ресурс] / М.М. Огинская, М.В. Розин // Вопросы психологии. – 1991. – № 4. – Режим доступа: http://psylib.org.ua/books/_ogins01.htm
14. Рьльская Е.А. Психология жизнеспособности человека: дис. ... д-ра психол. наук. / Е.А.Рьльская. – Ярославль, 2014.
15. Третьяков П.И. Профессиональная жизнеспособность и компетенции педагогов-руководителей как АНИ: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4(17)

показатели качества образования / П.И. Третьяков // Сибирский педагогический журнал. – 2006. – № 3. – С. 221–227.

16. American Psychological Association. The Road to Resilience. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.apa.org/helpcenter/road-resilience.aspx>

17. Finlay-Jones A.L., Rees C.S., Kane R.T. Self-Compassion, emotion regulation and stress among Australian psychologists: Testing an Emotion Regulation Model of Self-Compassion using structural equation modeling. [Электронный ресурс] / A.L. Finlay-Jones, C.S. Rees, R.T. Kane Self-Compassion, emotion regulation and stress among Australian psychologists: Testing an Emotion Regulation Model of Self-Compassion using structural equation modeling // PLoSOne. – 2015. – 10(7). – Режим доступа: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4514830>

18. Merriam-Webster Dictionary and Thesaurus. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.merriam-webster.com/dictionary/resilience>

19. O'Brien J.L., Empathic accuracy and compassion fatigue among therapist trainees / J.L. O'Brien, A.F. Naaga // Professional Psychology: Research and Practice. – 2015. – V. 46. – № 6. – P. 414–420.

20. Psychological resilience. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://en.wikipedia.org/wiki/Psychological_resilience

21. Taylor J.M. The assessment of lifelong learning in psychologists / J.M. Taylor, J. Neimeyer // Professional Psychology: Research and Practice. – 2015. – V. 46. – № 6. – P. 385–390.

УДК 159.9.072

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ И СИСТЕМЫ ЦЕННОСТЕЙ СОТРУДНИКОВ УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ГОРОДА ОРЕНБУРГА

© 2016

Трифопова Елена Александровна, старший преподаватель кафедры «Социальная психология»
Оренбургский государственный университет

(460000, Россия, Оренбург, проспект Победы 13, e-mail: elenat56rus@yandex.ru)

Аннотация. Данная проблема имеет важные социально-психологические аспекты. Анализ результатов позволяет рассматривать ее системно, так как работа сотрудников уголовно-исполнительной системы протекает в постоянном стрессе. Многочисленные изменения, которые происходят в уголовно-исполнительной системе предъявляют качественно иные требования к деятельности сотрудников, поэтому сегодня под особым вниманием психологов находится решение проблемы адаптации молодых сотрудников в период их становления, развития и совершенствования, поступивших на службу в учреждения ФСИН России. Социальная адаптация как процесс идет непрерывно и связана с периодами кардинальных изменений в деятельности индивида и его окружения. Ко всем психологическим трудностям, которые испытывают молодые сотрудники, в нашей стране добавляются и те, которые обусловлены непростой социальной ситуацией. Практически разрушена старая система социальных координат, высокая степень нестабильности, материальные трудности ведут к тому, что молодежь с тревогой и опасением смотрит в завтрашний день. Исходя из этого, значимым представляется изучение особенностей социальной адаптации и системы ценностных ориентаций, влияющей на эту адаптацию сотрудников УИС. Целью нашего эмпирического исследования является выявление особенностей социально-психологической адаптации и ценностных ориентаций сотрудников УИС и разработка направлений психопрофилактической работы с ними в дальнейшем.

Ключевые слова: личность, адаптация, психологическая адаптация, социальная адаптация, социально - психологическая адаптация, исследование, основа мировоззрения, система ценностей, сотрудники уголовно-исполнительной системы, Оренбург

FEATURES OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION AND VALUE SYSTEM OF EMPLOYEES OF CRIMINAL EXECUTIVE SYSTEM OF THE CITY OF ORENBURG

© 2016

Trifonova Elena Aleksandrovna, assistant professor of the chair «Social psychology»
Orenburg State University

(460000, Russia, Orenburg, street Pobedy 13, e-mail: elenat56rus@yandex.ru)

Abstract. This problem has important social and psychological aspects. Analysis of the results allows to consider it systematically, because the work of employees of criminal-executive system occurs in constant stress. Numerous changes that occur in the penal system make qualitatively different demands on activities of employees, so today, under the attention of psychologists is the solution to the problem of adaptation of young employees during their period of formation, development and improvement, entered the service in the penitentiary institutions of Russia. Social adaptation as a process is continuous and is associated with periods of drastic changes in the activities of the individual and his environment. For all the psychological difficulties faced by young employees in our country and added those arising from the difficult social situation. Almost destroyed the old system of social coordinates, a high degree of instability, financial difficulties lead to the fact that youth with anxiety and fear of looking into the future. Based on this, important is to study the peculiarities of social adaptation and the system of value orientations that affect this adaptation of the prison staff. The aim of our empirical study is to identify the peculiarities of socio-psychological adaptation and value orientations of the prison staff and the development of areas of psycho-prophylactic work with them in the future.

Keywords: personality, adaptation, psychological adaptation, social adaptation, socio - psychological adaptation, research, the basis of ideology, system of values, employees criminally-executive system, Orenburg

Исследование социально-психологической адаптации представляет одну из насущных проблем современной психологии, так как возможны различные изменения в характере людей, приводящие к разной степени нарушениям взаимодействия их с социальной средой, характер нарушения данного взаимодействия и его последствия имеют огромное значение для общества в целом.

Общие закономерности социальной адаптации личности опираются на теоретические разработки, представленные в трудах классиков психологической науки: И.С.Кона [6], Э.Эриксона [13], А. Маслоу [7] и др. Ориентируются на масштабные разработки социальных психологов по проблемам психологии больших групп, межгруппового взаимодействия и межличностного общения: В.С.Агеева [1], Г.М.Андреевой [2], Г.Г. Дилигенского [9], и др.

Наше исследование проводилось на базе психологической лаборатории Федерального Бюджетного Учреждения «Исправительная колония №8» УФСИН России по Оренбургской области. Выборку составили сотрудники вышеуказанного учреждения в количестве 60 человек, из них 25 женщин и 35 мужчин, стаж работы сотрудников менее 3 лет

Методическим инструментарием в нашем исследовании были выбраны методики: методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса, Р. Даймонда; методика ценностных ориентаций М.Рокича.

Для математической обработки данных использовалась статистическая программа «SPSS 13.0», при этом мы использовали такие процедуры, как: расчет описательной статистики (среднее значение, стандартное отклонение); выявление различий с помощью непараметрического U-критерия Манна-Уитни. [10-12].

Свое исследование мы начали с проведения специализированной анкеты, составленной сотрудником психологической лаборатории УФСИН России по Оренбургской области. Данная анкета поможет нам в сборе социально-демографических данных о молодых сотрудниках УИС, а также в изучении особенностей мотива выбора профессии, общения и личных качеств сотрудников.

В результате проведенной анкеты выяснилось, что средний возраст сотрудников составляет 26-30 лет (75%); мужской пол - 58%, женский - 42%. Основные мотивы работы при поступлении на службу в УИС - материальная обеспеченность - 40%, повышение в карьере - 30%, работа по специальности - 20%, продолжение семейных традиций - 5%. На вопрос «Взаимодействуете ли вы с коллегами по работе, руководителями?», ответили следующим образом: всегда - 80%, часто - 15%, иногда - 5% и «Эффективно ли разрешаете конфликтные, спорные ситуации?». Всегда - ответило 40% респондентов, часто - 50%, иногда - 10%.

Следующим этапом было проведение диагностики социально-психологической адаптации сотрудни-

ков уголовно-исполнительной системы по методике К.Роджерса, Р.Даймонда, и произведен анализ по показателю «адаптивность-дезадаптивность», в результате чего испытуемые разделились на 2 группы: 1) социально-психологически адаптированные сотрудники УИС и 2) социально-психологически дезадаптированные сотрудники УИС.

Испытуемые, набравшие средний или высокий балл по показателю «адаптивность», попали в 1 группу, а испытуемые, получившие средний или высокий балл по показателю «дезадаптивность», во 2 группу и при анализе результатов мы принимались во внимание остальные показатели шкалы.

Полученные данные свидетельствуют о том, что 70% молодых сотрудников УИС на момент обследования психо-социально-адаптированы, а 30% находятся в стадии дезадаптации.

Для расширения возможностей качественного анализа общие показатели адаптированности и дезадаптированности группируются по 6 факторам, отвечающим этим критериям:

Таблица 1 – Параметры социально-психологической адаптации сотрудников УИС

Параметры социально-психологической адаптации	Средние значения параметров социально-психологической адаптации	Установленные границы определения параметров социально-психологической адаптации (нормативы)
Приятие себя	49	22-42
Неприятие себя	26	14-28
Приятие других	25	12-24
Неприятие других	29	14-28
Эмоциональный комфорт	30	14-28
Эмоциональный дискомфорт	31	14-28
Внутренний контроль	65	26-52
Внешний контроль	25	18-36
Доминирование	12	6-12
Ведомость	26	12-24
Эскапизм (уход от проблем)	15	10-20

Из таблицы 1 видно, что многие показатели представленных шкал адаптации соответствуют норме: неприятие себя, внешний контроль, доминирование, уход от проблем. Высокие значения показали шкалы: приятие себя, приятие других, эмоциональный комфорт/дискомфорт, внутренний контроль, ведомость.

Анализируя полученные результаты испытуемых по шкалам, отвечающим критериям адаптированности, можно отметить, что данной группе свойственно принятие себя и других. Они уверены в себе, довольны своей внешностью, эмоционально стабильны, обладают хорошим уровнем самоконтроля. Также у них отмечается эмоциональный комфорт, то есть низкий уровень тревожности, эмоциональная стабильность, спокойствие, оптимизм. Большинство молодых сотрудников ориентируется на то, что достижение жизненных целей зависит от них самих, то есть формируется определенная система внутреннего самоконтроля, самостоятельности. [3,4]

Как отмечалось ранее, у 30% сотрудников механизмы социально-психологической адаптации нарушены. Для них характерны такие показатели как наличие «защитных барьеров» в осмыслении своего актуального опыта, возникновение конфликта между непосредственным желанием и стремлением выполнить то, что от него требует начальство, общество. У таких людей часто возникают конфликты с окружающими людьми, присутствует сомнение и чувство неудовлетворенности, связанное с кажущейся недооценкой значимости их личности.

Анализируя полученные результаты по факторам, отвечающим критериям дезадаптированности, можно отметить, что у данной группы испытуемых отмечается неприятие других, что может проявляться в негативной оценке окружающих, неуверенности в себе, тревожности, что вследствие ведет к сложным взаимоотношениям с окружающими, в коллективе, неспособностью мириться с чужими недостатками.

Возможно, в связи с этим, у некоторых сотрудников наблюдается эмоциональный дискомфорт, который проявляется в высоком уровне тревожности, немотивированном беспокойстве, эмоциональной нестабильности. Анализируя полученные данные по критерию ведомости можно отметить, что у сотрудников этой группы отмечен высокий балл по данному критерию.

Молодые сотрудники зависимы от других, не могут справиться самостоятельно с возникающими профессиональными трудностями и проблемами, пассивны, у них отсутствует стремление к лидерству, что может привести, на наш взгляд, к отсутствию желания решать проблемы, стоящие перед ними самостоятельно, низкую вовлеченность в процесс деятельности. Расчет интегральных показателей социально-психологической адаптации молодых сотрудников УИС показал следующие результаты:

Таблица 2 - Интегральные показатели социально-психологической адаптации сотрудников УИС

Шкалы	Адаптация (А)	Самопринятие (S)	Принятие других (L)	Эмоц-ый комфорт (E)	Интернальность (I)	Стремление к доминированию (D)
Интегральные показатели	70,8	80,3	60,8	68,3	71	50,6

Также высокие значения отмечаются по шкале – интернальность, что, на наш взгляд, может свидетельствовать о наличии ответственности за события, происходящие в жизни и профессиональной деятельности. Такие люди в большей мере принимают ответственность, как правило, на себя, объясняя это своим поведением, характером, способностями, что говорит о наличии у них внутреннего (интернального) контроля. Наименьшее значение имеет шкала – стремление к доминированию. То есть, можно предположить, что приспособившись к новой работе, коллективу некоторым молодым сотрудникам УИС не свойственна склонность к проявлению доминирования.

Таким образом, проведенная диагностика по методике СПА К.Роджерса Р.Даймонда показала, что 70% сотрудников на момент исследования социально психологически адаптированы. Им свойственно принятие себя и других, эмоциональный комфорт, внутренний контроль. У остальных 30% сотрудников механизмы социально-психологической адаптации нарушены, что на наш взгляд, связано с трудностями, возникающими на стадии адаптации в процессе общения и взаимодействия в коллективе.

В нашем исследовании мы основывались на положении, что система ценностных ориентаций определяет содержательную сторону направленности личности и составляет основу ее отношений к окружающему миру, к другим людям, к себе самой, основу мировоззрения и ядро мотивации жизненной активности, основу жизненной концепции личности. Для того чтобы понять приоритеты в выборе тех или иных ценностей мы их ранжировали, каждая ценность занимает определенное место из 18 возможных.

По результатам исследования по методикам К.Роджерса, М.Рокича, найдем различия в системах ценностных ориентаций у групп социально психологически адаптированных и дезадаптированных сотрудников. Для нахождения различий в двух группах мы воспользовались расчетом U-критерия Манна-Уитни. Сравнивая полученные результаты ранжирования терминальных и инструментальных ценностей у двух групп испытуемых, мы получили следующие результаты:

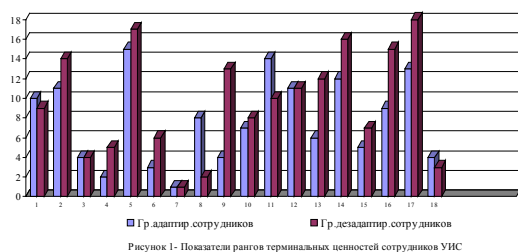


Рисунок 1 - Показатели рангов терминальных ценностей сотрудников УИС

1-активная деятельная жизнь, 2-жизненная мудрость, 3-здоровье, 4-интересная работа, 5- красота природы и искусства, 6-любовь, 7-материально обеспеченная жизнь, 8-наличие хороших и верных друзей, 9- общественное признание, 10-познание, 11- продуктивная жизнь, 12- развитие, 13- развлечения, 14- свобода, 15- счастливая семейная жизнь, 16- счастье других, 17- творчество, 18- уверенность в себе.

Из рисунка 1 можно увидеть, что обе группы сотрудников УИС в системе терминальных ценностных ориентации выделяют в первую очередь такую ценность, как материально-обеспеченная жизнь (отсутствие материальных затруднений), здоровье (физическое и психическое), развитие, что в настоящее время, в связи с ситуацией развития современного общества актуально. Ведь постоянные изменения и трудности в социально-экономической жизни страны оказывают сильное влияние на уровень нашей жизни и выбор ценностей. При дальнейшем рассмотрении системы терминальных ценностей в обеих группах можно увидеть расхождение в системах ценностных ориентаций сотрудников. Так в первой группе сотрудники поставили при ранжировании на 2 место такую ценность как, интересная работа; а во второй группе – наличие хороших и верных друзей. На наш взгляд, это может свидетельствовать о том, что социально- психологически адаптированные сотрудники задумываются на данный момент о своей карьере, о собственном престиже, о том, как найти хорошую работу и удовлетворить свои материальные потребности. Но хотелось бы отметить, что в последние годы наблюдается обесценивание подлинных ценностей в работе, таких как стремление к самовыражению, необходимость творчества. Эти гуманистические ценности заменяются такими, как важность престижной должности и чувство защищенности, основанное на обладании деньгами. Содержание видов на будущее больше личное, чем общественное и больше пассивное, чем инициативное, что связано, на наш взгляд с влиянием общества на личность, и постоянными изменениями и трудностями в социально- экономической жизни страны. А у сотрудников, где механизм социально - психологической адаптации нарушен, такая ценность, как интересная работа ставится лишь на 5 место, а такая ценность, как уверенность в себе ставится ими на 3 место. Это говорит о том, что сотрудники этой группы зависимы от других, несамостоятельны, испытывают эмоциональный дискомфорт, (что было подтверждено и результатами методики диагностики социально-психологической адаптации К.Роджерса). Поэтому этой ценности (уверенность в себе) молодым сотрудникам не хватает в общественной жизни и при взаимодействии с окружающими. Такая ценность, как счастливая семейная жизнь волнует и значима для обеих групп испытуемых, так в семье мы находим поддержку, общение и т.п. и поэтому эта ценность имеет важное значение для сотрудников УИС в их иерархии ценностей.

В группе социально психологически адаптированных сотрудников отмечаются как значимые, такие ценности, как: общественное признание, развлечения (4-6 места). А группа социально психологически дезадаптированных сотрудников придают данным ценностям не столь важное значение и ставят их лишь на (12-13 места).

Такие нравственные ценности, как (творчество, красота природы) совсем мало востребованы испытуемыми и занимают последние места в ранге терминальных ценностей. Так, если сравнивать показатели по группам с помощью критерия Манна-Уитни, то значимые различия наблюдаются по таким терминальным ценностям, как интересная работа ($U=255, p \leq 0,01$), общественное признание ($U=210,5, p \leq 0,01$), любовь ($U =271,5$ при $p \leq 0,01$), счастье других ($U=210,4, p \leq 0,01$).

Сравнивая полученные результаты ранжирования инструментальных ценностей у двух групп испытуемых, мы получили следующие результаты, которые представлены на рисунке 2.

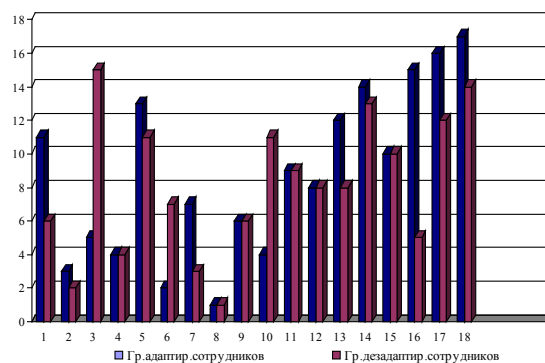


Рисунок 2 - Показатели рангов инструментальных ценностей сотрудников УИС

1-аккуратность, 2-воспитанность, 3-высокие запросы, 4-жизнерадостность, 5-исполнительность, 6-независимость, 7-непримиримость к недостаткам в себе и других, 8-образованность, 9-ответственность, 10-рационализм, 11-самоконтроль, 12- смелость в отстаиваниях своего мнения, 13-твердая воля, 14-терпимость, 15- широта взглядов, 16- честность, 17- эффективность в делах, 18- чуткость.

Анализируя иерархию инструментальных ценностей, можно также заметить различия в системе ценностных ориентации сотрудников УИС

Видно, что в группе социально психологически адаптированных сотрудников на первые места ставятся такие ценности как, образованность, независимость, так как молодые сотрудники понимают, что образование, престижная работа, самостоятельность, желание справляться с возникающими трудностями помощи важно в наше время. То есть на первые места выходят ценности, направленные на собственное совершенствование и развитие. У дезадаптированных сотрудников, на первые местах также стоят такие ценности как, образованность, воспитанность, то есть ценности направленные на совершенствование и развитие себя. На 3 месте находится ценность -непримиримость к недостаткам других. Этим людям, возможно, трудно завязать прочные дружеские отношения, у них присутствуют трудности в межличностном взаимодействии, связанные с неумением общаться, недостаточным развитием коммуникативных навыков. В то время, как у социально- психологически адаптированных сотрудников эта ценность занимает лишь 7 место. Можно увидеть, что в обеих группах с наибольшим расхождением средние места (5-10) занимают такие моральные ценности - смелость, воспитанность, твердая воля. А далее имеет место такой факт, что в группе социально психологически адаптированных сотрудников и в группе, где этот механизм нарушен, последние места занимают такие нравственные ценности как терпимость, чуткость, что характерно для наших дней. Так как сейчас на первые места выступают материальные ценности, а моральные и нравственные теряют свою актуальность в связи с низким уровнем жизни, нестабильностью в обществе. Так, если сравнивать показатели по группам с помощью критерия Манна-Уитни, то значимые различия наблюдаются по таким инструмен-

тальным ценностям, как непримиримость к недостаткам как своим, так и других ($U=236,2$, $p \leq 0,01$), аккуратность ($U=231,5$, $p \leq 0,01$), высокие запросы ($U=251,5$ при $p \leq 0,01$), честность ($U=232,4$, $p \leq 0,01$).

На основании полученных результатов можно сделать следующие выводы:

1. Проведенная диагностика по методике социально-психологической адаптации К.Роджерса Р.Даймонда показала, что 70% сотрудников на момент исследования социально психологически адаптированы. Им свойственно принятие себя и других, эмоциональный комфорт, внутренний контроль. У остальных 30% молодых сотрудников УИС механизмы социально-психологической адаптации нарушены, что на наш взгляд связано с трудностями, возникающими на стадии адаптации к службе, в процессе общения и взаимодействия в коллективе.

2. У группы адаптированных сотрудников УИС, принимавших участие в исследовании, на первый план в системе терминальных ценностей выступает, прежде всего, осуществление личных целей и интересов, Отмечается также направленность на материальные ценности, но также наблюдается заинтересованность в решении групповых и общественных проблем.

3. В иерархии инструментальных ценностей на первые места у адаптированных сотрудников УИС выступают ценности, направленные на собственное нравственное совершенствование и развитие. Малозначимы для сотрудников УИС цели, соответствующие таким параметрам, которые отражают отношение к другим людям.

4. Для группы дезадаптированных молодых сотрудников УИС значимыми в системе терминальных ценностей являются материальные ценности и ценности индивидуальной самореализации, менее выражена направленность на ценности социальной успешности.

5. Анализируя инструментальные ценности можно увидеть, что на первые места выступают ценности, направленные на собственное нравственное совершенствование и развитие. Малозначимы для этой группы сотрудников моральные ценности и ценности, соответствующие параметрам, которые отражают отношение к другим людям.

6. В системах ценностных ориентаций сотрудников УИС наблюдаются как совпадения, так и различия, которые могут зависеть от личностных особенностей испытуемых. Значимые различия наблюдаются по таким терминальным ценностям, как интересная работа, общественное признание, любовь, счастье других. В системе инструментальных ценностей значимые различия отмечены по ценностям- непримиримость к недостаткам как своим, так и других, аккуратность, высокие запросы, честность.

В дальнейшем, актуальным представляется идея изучения системы ценностей и личностных особенностей сотрудников уголовно- исполнительской системы г. Оренбурга, учитывая фактор гендерной принадлежности испытуемых.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Агеев, В.С. Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы. М., 1990. 138с.
2. Андреева, Г.М. Актуальные проблемы социальной психологии. М.: Изд-во МГУ, 1988. 111с.
3. Балл Г.А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности /Г.А. Балл // Вопросы психологии. 1989. № 1. С.92 - 100.
4. Березин, Ф.Б. Психологическая и психофизиологическая адаптация человека/ Ф.Б. Березин.- Л.: Наука, 1988. С.120-128.
5. Большой психологический словарь под общ. ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. СПб.: Прайм-еврознак, 2006. 672 с.
6. Кон И.С. Постоянство и изменчивость личности // Психологический журнал. - 1987. - Т.8. № 4. С. 126-137.
7. Маслоу А.Г. Мотивация и личность / Пер.с англ.

А.М. Татлыбаева; Вступ.ст. Н.Н. Акулиной. СПб.: Евразия, 1999. 479 с.

8. Никифоров Г.С., Дмитриева М.А. и др. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / под редакцией Г.С. Никифорова, М.А. Дмитриевой, В.М. Снеткова. СПб.: Речь, 2003. 448 с.

9. Психология развития./ Под ред. А. К. Болотовой и О. Н. Молчановой. М. 2005. 524 с.

10. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты / под ред. Д.Я. Райгородского. Самара: Бахрах-М, 2001. 672 с.

11. Реан А.А. Психология адаптации личности /А.А. Реан, А.Р. Кудашев, А.А. Баранов. - СПб.: Прайм-еврознак, 2008. 479 с.

12. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко. - СПб.: Речь, 2003. 350 с.

13. Эриксон, Э. Детство и общество.- СПб., 1996. С.54-56.

УДК 159.955.4

РАЗВИТИЕ МЕТАМЫШЛЕНИЯ СУБЪЕКТОВ ДИЗАЙН-ОБРАЗОВАНИЯ СРЕДСТВАМИ РЕФЛЕКСИВНЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ КРОСС-ТЕХНОЛОГИЙ

© 2016

Чернявская Валентина Станиславовна, доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и истории государства и права Владивостокского филиала Российской таможенной академии

*Российская таможенная академия, Владивостокский филиал
(690034 Приморский край г. Владивосток ул. Стрелковая, 16в, e-mail: valstan13@mail.ru)*

Самойличенко Александр Константинович, ассистент кафедры философии и юридической психологии, аспирант

*Владивостокский государственный университет экономики и сервиса
(690014, Россия, Владивосток, улица Гоголя, 41, e-mail: Samoylichenko92@mail.ru)*

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования эффективности использования формирующего эксперимента как средства развития метамышления личности на примере субъектов дизайн-образования. Обоснована актуальность развития метамышления как необходимого личностного ресурса для решения профессиональных задач высокого уровня неопределённости. Сделан обзор основных подходов к пониманию метакогнитивных образований личности. На основании подхода В. А. Лефевра обоснована необходимость рефлексивного отношения к системе ценностей субъектов дизайн-образования. Представлены диагностика предпочитаемых профессиональных компетенций и основных категорий метамышления личности до и после формирующего воздействия. Формирующим воздействием выступала организованная процедура «круглого стола» по проблемам востребованности дизайнеров на рынке труда в условиях кросс-технологий ситуационного центра с элементами психологического консультирования. Показаны этапы, методики исследования, статистические данные, динамика развития уровней и категорий метамышления. Сделан вывод о том, что изменение отношения к уровням значимости профессиональных компетенций студентов-дизайнеров «до» и «после» формирующего эксперимента может говорить об изменении иерархии ценностей связанной с личностно-профессиональной сферой субъектов дизайн-образования. Так как сама процедура диагностики представляла моделирование ситуации выбора. Статистически обосновано изменение уровня метакогнитивной активности до и после эксперимента.

Ключевые слова: метамышление, рефлексия, формирующий эксперимент, дизайн, студенты, метакогнитивное знание, метакогнитивная активность, компетенции, студенты, метакогнитивные знания, метакогнитивная активность, компетенции

THE DEVELOPMENT OF METATHINKING SUBJECTS OF DESIGN-EDUCATION THROUGH REFLECTIVE OF INFORMATION CROSS-TECHNOLOGIES

© 2016

Chernyavskaya Valentina Stanislavovna, doctor of pedagogical Sciences, Professor of the Department of Theory and History of State and Law of the Vladivostok branch of Russian customs academy

*Vladivostok Branch of Russian Customs Academy
(690034 Primorsky Krai Vladivostok Rifle, 16c Str., e-mail: valstan13@mail.ru)*

Samoylenko Alexander Konstantinovich, assistant Professor of philosophy and legal psychology, postgraduate student

*Vladivostok state University of Economics and service
(690014, Russia, Vladivostok, Gogolya str., 41, e-mail: Samoylichenko92@mail.ru)*

Abstract. The paper presents the results of empirical research on the effectiveness of using a formative experiment as a means of developing a metathinking person on the example of the subjects of design-education. The urgency of meta-thinking as personal resource needed to address the high level of uncertainty professional tasks. A review of the main approaches to understanding formations metacognitive personality. Based approach V.A. Lefebvre necessity of reflective relation to a system of values the subjects of design education. Presented diagnostics preferred professional competencies and the main categories of meta-thinking person before and after forming the impact. Formative influence of organized procedure performed “round table” on demand designers in the labor market in terms of cross-situational center technology with elements of psychological counseling. Shows the steps of research methodology, statistics, dynamics of development levels and categories of metathinking. It is concluded that the change of attitude to the significance level of professional competencies students-designers “before” and “after” the formative experiment can talk about changing the hierarchy of values associated with the personal-professional area of design education subjects. Since she diagnostic procedures are modeling a situation of choice. Statistically valid changes in the level of metacognitive activity before and after the experiment.

Keywords: meta-thinking, reflection, formative experiment, design, students, metacognitive knowledge, metacognitive activity, competence

Актуальность и постановка проблемы. Новое поколение выпускников вузов призвано решать проблемы, которые будут возникать в будущем. В условиях неопределённости такого высокого уровня особенно важно умение самостоятельно менять характеристики мышления для адекватного решения профессиональных проблем. При разрешении ситуации высокого уровня неопределённости необходимо переходить на надпредметный уровень, то есть метауровень. Под метауровнем разрешения проблемы мы понимаем обобщённое понимание проблемы, видение путей её решения, на котором она становится частным случаем. В таких ситуациях человек активно использует метамышление.

Метамышление – это психический процесс (второго порядка) обобщённого и опосредованного отражения субъектом своей субъектной когнитивной реальности в её существенных связях и отношениях с объектив-

ной действительностью и уже имеющимся знанием о себе. В общем понимании метамышление - это способность человека познавать, анализировать и изменять собственный способ мышления. Метамышление имеет две основные функции: когнитивную (способность познавать и анализировать собственное мышление) и регулятивную (способность изменять собственный стиль мышления для того чтобы он оптимально подходил для проблемной ситуации).

Дизайн является такой формой деятельности, в которой открываются новые возможности проектирования и трансформации жизненного пространства[1].

Мышление дизайнеров предполагает предвосхищение будущего, необычных и оригинальных замыслов, обобщений, теорий, а также форм и идей. Мышление дизайнеров характеризуется способностью воплощать виртуальные идеи посредством языка в геометрические

и пластические образы, решает функциональные, планировочные и конструктивные задачи. Их мышление включает в себя образные и художественные характеристики [1].

Дизайн как профессиональная деятельность - уникальное по своей природе явление, ресурсом для реализации в котором может быть множество естественных качеств личности, в том числе - ценности личности. Вместе с тем процессы социальных изменений и глобальной информатизации существенным образом влияют на личность и образование дизайнеров в вузе. Указанные изменения являются факторами развития инструментальных аспектов профессионализации и роста инструментальных ценностей в качестве профессиональных и личностных приоритетов.

Однако, на наш взгляд, сферы действия информационных технологий до сих пор недостаточно используются для развития существенных сторон развития личности профессионала, а также профессионального становления студента. К таким сферам относятся: становление профессиональной идентичности, формирование ценностно-смысловой сферы личности будущего профессионала, развитие компетенций в разрешении социально-ориентированных, и, что особенно важно - (и часто сопровождает профессиональную деятельность) - слабо структурированных профессиональных задач. Консерватизм ключевых образовательных подходов позволил сохранить базовые когнитивные и нормативные основы профессионального образования.

Вместе с тем, рефлексивные, гуманитарные подходы имеют большой потенциал практической реализации с помощью новых информационных технологий [2-7], но, к сожалению, они не получили широкого внедрения в вузах. Ключевым психологическим механизмом реализации их в практике образования, как и в других видах развития личности, является механизм рефлексии.

Анализ современных исследований посвящённых проблеме выделения основных категорий метамышления личности.

О.С. Анисимов определяет ее как «субъективный механизм, обеспечивающий появление и применение знаний о субъективной динамике и субъективных механизмах и их проявлениях, а затем - о действиях, в которые вовлечен человек, в ситуациях затруднений с направленностью на воспроизводство действий». [8, С.262-265]. Кроме того О.С. Анисимов дает и другое определение, связанное с действием коррекции [8, С.265].

И.Н. Семенов понимает рефлекссию, как осознание и переосмысление человеком содержания своего сознания. Полагая, что студент может стать специалистом в том случае, когда умеет ставить перед собой цели своей жизнедеятельности, рефлексивная, перестраивая и реализуя их в процессе ее развития. Взаимосвязь целеобразования и рефлексии целей, по мнению И.Н. Семенова, обеспечивает превращение студента в активного, самостоятельного, ответственного субъекта профессиональной деятельности и саморазвивающейся личности. Исследователь постулирует необходимость применения рефлексивных социально-психологических методов в вузе [9].

А.В. Карпов развивая свой подход к рефлексии, отмечает гетерархическую организацию рефлексивных процессов; в основе ее развития полагает свойства сензитивности психики к самой себе, к своему содержанию. Ученый отмечает, две ее особенности: 1) рефлексивные процессы представлены в разных плоскостях метакогнитивной гетерархии, а традиционное понимание рефлексии фиксирует лишь метамышление; 2) свойство рефлексивности – видовое по отношению к более общему и атрибутивно присущему психике свойству самосензитивности – «чувствительности к себе» [10].

Согласно В.А. Лефевру, «рефлексия в ее традиционном философско-психологическом понимании – это способность встать в позицию «наблюдателя», «иссле-

дователя» или «контролера» по отношению к своему телу, своим действиям, своим мыслям». Рефлексия, по Лефевру, есть направленность человеческой души на самое себя. Она может быть выражена и по-другому: «Я думаю, что они думают, что я думаю...» [11]. Подход В.А. Лефевра в изучении рефлексии совместил этические взгляды и технологизацию. Он указывает на важность построения адекватной модели субъекта рефлексии, говоря, что успех рефлексивного управления в значительной мере зависит от качества той модели субъекта, которая используется при его проведении [11].

Подход В.А. Лефевра, на взгляд авторов статьи, оказался наиболее близок к конструкционизму, как гуманитарному подходу, в рамках которого существует перспектива социально-психологического конструирования реальности, в том числе при совмещении его с информатизацией, технологизацией.

Инициирование этого перспективного интегративного направления и реализация в рамках профессионального образования замечена лишь в рамках межрегионального научного сообщества, возглавляемого доктором технических наук, профессором В.А. Филимоновым [12].

Через выборы и принятых решений как в личной, так и в профессиональной среде обусловлена приоритетностью мотивов и ценностной структурой личности. Сформированность ценностной системы с одной стороны, с другой - являются определенной иерархией. Подобная иерархия определяется как мотивационное ядро личности, которая подвергается воздействиям внешней среды, в частности- системы образования, в наиболее сенситивный к этому период, когда субъекты наиболее восприимчивы к осознанию, усвоению и реализации норм, форм и условий человеческой жизнедеятельности.

Цель и процедура исследования.

В связи с вышесказанным, для определения динамики метамышления субъектов дизайн-образования целесообразным был выбор следующих методик [13]: 1) методика самооценки метакогнитивных знаний и метакогнитивной активности Скворцова Ю. В., Кашапов М. М. [14], 2) опросник представлений о ключевых компетенциях дизайнеров, в модификации В.С. Чернявской [15].

В нашем исследовании формирующий эксперимент представлял собой интеграционный синтез психологического консультирования и новых информационных кросс-технологий ситуационного центра.

Выборка (N=18) представляла собой испытуемых от 18 до 54 лет. К числу испытуемых относились студенты-дизайнеры (12 человек), дизайнеры-практики (в формирующем эксперименте представляли работодателей), дизайнеры-преподаватели.

Подобный способ формирования выборки обусловлен характером формирующего эксперимента в условиях кросс-технологий ситуационного центра.

Психологический смысл кросс-технологий заключается в последовательном развитии рефлексивных способностей. Сходство кросс-технологий с другими активными информационными методами обучения основано на принципе активизации умственной деятельности учащегося как субъекта собственного учения. Особенности кросс-технологий составляют целенаправленные взаимодействия, «пересечения» различных систем: а) различные органы чувств: зрение, слух, кинестетика; б) левое и правое полушария мозга (рациональный и иррациональный аспекты); в) члены группы (коллектива): студенты, эксперты, тренеры; г) дисциплины: математика, информатика, физика, лингвистика, психология; д) культурные образцы (шаблоны) [16].

Такая организация процедуры позволяет развить у студентов не только междисциплинарные связи в обучении, но главное - формировать метамышление личности в целом.

В качестве ключевых компетенций взяты группы компетенций образовательного стандарта высшего профессионального образования в области дизайна, обобщенные исследователем Н.М. Кришталь [17].

Экспериментальное исследование можно было условно разделить на 3 этапа:

1 этап – констатирующий эксперимент, направленный на установление существующих, на момент эксперимента, характеристик и свойств изучаемого явления.

2 этап - собственно формирующий эксперимент. Он был реализован с помощью специально построенной экспериментальной модели развивающих и формирующих воздействий («круглый стол» в условиях кросс-технологий ситуационного центра с элементами психологического консультирования).

3 этап - контрольный эксперимент. «Контрольная» диагностика исследования - «снятие» эмпирических показателей динамики развития метамышления личности после проведенной процедуры формирующих воздействий.

План эксперимента можно представить в следующей схеме:

O1 X O2

Где O1 – первичная диагностика (до эксперимента), O2 – диагностика вторичная (после эксперимента), X – воздействие (круглый стол в условиях кросс-технологий ситуационного центра с элементами психологического консультирования).

Результаты исследования и их интерпретация.

Результаты исследования метамышления представлены в таблице 1 по двум шкалам «метакогнитивная активность» и «метакогнитивные знания». Подсчитывались средние показатели по методике Ю. В. Скворцовой, М. М. Кашапова.

Таблица 1 – Результаты диагностики метамышления личности до и после формирующего эксперимента

Шкалы измерения метамышления	До формирующего эксперимента	После формирующего эксперимента
Метакогнитивная активность	4,5	6,67
Метакогнитивное знание	6,83	6,83

Представленные результаты (Таблица 1), показывают рост уровня метакогнитивной активности после формирующего эксперимента с применением кросс-технологий ситуационного центра. Динамика прослеживается у 16 из 18 испытуемых. Самый низкий уровень метакогнитивной активности до формирующего эксперимента равен 1, самый высокий – 7. После эксперимента самым низким показателем является 4, а самым высоким 9.

Более того, разница между результатами «до» и «после» формирующего эксперимента подтверждена статистически. Для подтверждения статистической достоверности различий показателей метакогнитивной активности использовался U-критерий Манна-Уитни, по результатам исследования выяснилось, что U эмп. равно 26, при $p = 0,01$ Данные результаты находятся в зоне значимости.

Для проверки статистической состоятельности различий показателей метакогнитивного знания использовался также U-критерий Манна-Уитни, по результатам исследования выяснилось, что U эмп. равно 68, данный результат находится в зоне незначимости.

Для оценки представлений о компетенциях дизайнеров испытуемым необходимо было оценить значимость предложенных в опроснике компетенций (информационная, коммуникационная, социально-правовая, самосовершенствования, деятельная, историко-культурная, художественная, графическая, технологическая, экономическая) исходя из 100 %.

Результаты диагностики представлены ниже (табли-

ца 2).

Таблица 2 – Результаты исследования представлений студентов о значимости компетенций дизайнера для востребованности на рынке труда до и после формирующего эксперимента

Компетенция	До эксперимента	После эксперимента
Информационная	0,016	0,088
Коммуникативная	0,12	0,07
Социально - правовая	0,03	0,065
Самосовершенствования	0,028	0,1
Деятельностная	0,078	0,1
Историко-культурная	0,079	0,137
Художественная	0,099	0,12
Графическая	0,176	0,1
Технологическая и проектно - техническая	0,271	0,13
Экономическая	0,103	0,09

В столбце «до эксперимента» представлены данные, которые показывают повышенную значимость для востребованности на рынке труда для дизайнера технологической, проектно-технической (0,271) и графической (0,176) компетенций (Табл. 2).

Среди наиболее низких результатов оказались следующие компетенции: социально-правовая (0,03), самосовершенствования (0,028) и информационная (0,016) компетенции.

Динамика приоритетов в представлении студентов о значимости компетенций прослеживается во всех представленных шкалах-компетенциях (неизменного количественного выражения приоритетов представления не обнаружено), причём изменения прослеживаются как в сторону повышения, так и в сторону понижения субъективной значимости профессиональной компетенции.

Так существенные изменения приоритетов в представлении студентов о значимости компетенций дизайнера для востребованности на рынке труда до и после формирующего эксперимента обнаружены в следующих видах компетенций: технологической (-0,141), проектно-технической (-0,076), графической (-0,076), информационной (0,072) и самосовершенствования (0,072) компетенций.

Выводы.

Процедура кросс-технологий включала дискуссии, рефлексивные процедуры, моделирование ситуаций выбора. Можно сделать вывод, что в результате этого в субъективном представлении дизайнеров (субъектов дизайн-образования) компетенции собственно эстетического, культурного характера достоверно повысили свою значимость (художественная, историко-культурная); понизилась значимость в контексте востребованности на рынке труда технологической и проектно-технической группы компетенций.

На первых местах среди приоритетных компетенций у участников после формирующего эксперимента оказались компетенции историко-культурного цикла, знания социологического и социально-психологического характера, позволяющие оказывать художественное воздействие на формирование эстетической среды и художественной культуры населения. Эти компетенции являются психологическим ресурсом решения творческих, исследовательских, организационно-методических и других задач.

Изменение отношения к значимости разного типа компетенций студентов-дизайнеров «до» и «после» формирующего эксперимента может говорить об изменении ценностей связанном с личностно-профессиональной сферой субъектов дизайн-образования. Выбор субъектами дизайн-образования приоритетных деятель-

ностей в профессиональной сфере определяется не случайно, а в результате определённого переосмысления, которое стало возможным в ходе рефлексивных технологий. Однако говорить о динамике ценностей личности без соответствующих исследований невозможно. Новый взгляд на значимость компетенций, отражённый дизайнерами- участниками кросс-технологий ситуационного центра показал действенность рефлексивных кросс-технологий ситуационного центра относительно переосмысления, что прежде всего можно отнести к метакогнитивным характеристикам мышления.

Формирующий эксперимент оказался фактором развития метамышления личности. Представленная тенденция роста метакогнитивной активности до и после формирующего эксперимента подтверждает его эффективность.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Никитина И.Е. Специфика дизайнера как современного средства проектирования социокультурного пространства: автореф. дис. канд филос. наук. Ростов н/Д, 2007. – 26 с.

2. Третьякова Е.М. Проектирование модели профессиональной подготовки бакалавров с использованием новых информационных технологий // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 4 (13). С. 116-119.

3. Зуева С.В., Кривоногов С.В. Аспекты и перспективы развития современных информационных технологий // Карельский научный журнал. 2015. № 3 (12). С. 10-12.

4. Третьякова Е.М. Роль информационных технологий в реформировании образования // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 1 (10). С. 148-149.

5. Карташова Л.А. Обучение информационным технологиям будущих филологов: стремимся к формированию готовности или компетентности? // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. № 2 (13). С. 48-51.

6. Кривоногов С.В., Петров В.А. Применение информационных технологий в обучении как средство повышения качества образования // Карельский научный журнал. 2015. № 3 (12). С. 15-19.

7. Митин А.Н. Компетентностный подход в обучении информационным технологиям с использованием электронных образовательных ресурсов // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4. С. 93-96.

8. Анисимов О.С. Методологический словарь. Четвертое издание, дополненное и переработанное- М., 2008. 414с.

9. Семенов И.Н., Аткишкина Е.В., Елисеенко А.С., Серегин К.С., Водопьянов Д.А. В кн.: Проектно-исследовательский подход в рефлексивной психологии инновационного образования. Москва: Аналитика Родис, 2011. С. 161—188

10. Карпов А.В. Структурная организация рефлексивных процессов URL: http://psychol.ras.ru/ponomarev/abstracts_rus/Sessions/Karpov.html [дата обращения 28.10.2016].

11. Лефевр В.А. Рефлексия. М Когито-Центр, 2003.- 486с.

12. Филимонов В.А. Рефлексивный анализ и технологии ситуационного центра//Рефлексивные процессы и управление. Сб. материалов VIII Междун. симп. 18-19 октября 2011 г., Москва/ М.: «Когито-Центр», 2011, С. 251-253

13. Самойличенко, А.К. Проблемы диагностики метамышления.//Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). -Красноярск. -2012. -№ 11(19) [Эр]. -Р/д: URL: <http://sisp.nkras.ru/e-ru/> [дата обращения 22.07.2016].

14. Творческая деятельность профессионала в контексте когнитивного и метакогнитивного подходов / под науч. ред. проф. М.М. Кашапова, доц. Ю.В. Пошехоновой; Яр ГУ.- Ярославль, 2012.- 384 с.

15. Чернявская В.С. Клемина А.Н. Дефицит компетенций будущего дизайнера- проблема адаптации АНИ: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4(17)

на рынке труда Мир науки, культуры, образования. – Горно-Алтайск, 2010. - № 4 (23). - С.153-155

16. Чернявская В. С. Кросс-технологии в профессиональном образовании. Вестник Владивостокского государственного университета экономики и сервиса. 2011

17. Кришталь Н.М. Структура и содержание ключевых компетенций дизайнера / Н.М. Кришталь // Обучение. – 2010.- №7. – С.4-10.

УДК 159.923

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ И МЕТОДЫ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

© 2016

Эберлин Евгения Анатольевна, соискатель

Российский университет дружбы народов

(117198, Россия, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, 10/3, e-mail:elbaev@mail.ru)

Аннотация. Современные трансформации в области образования в настоящий момент диктуют педагогам ряд новых требований, связанных с реализацией в их педагогической деятельности таких личностных качеств и свойств, которые предполагают быстрый поиск творческого решения педагогических ситуаций в заданном лимите времени, уникальность самовыражения, инициативность в коммуникативном взаимодействии, творческую самореализацию в контексте изменений окружающего пространства и т.д. Все это требует от современного педагога постоянной работы над собой, которая выражается в инициативности, устойчивости к стрессовым ситуациям, постоянного личностного саморазвития и профессиональной мобильности. Этот спектр профессиональных качеств несомненно основывается на психологических свойствах личности педагога, которые, в свою очередь, также требуют постоянного совершенствования. Физиологическая сторона данных качеств такова, что они, являясь базой формирования требуемых профессиональных компетенций, адекватных реализации профессиональных обязанностей педагога, способны проявляться в контексте его профессионально-педагогической самореализации. В статье обоснована актуальность аналитического подхода к процессу самореализации педагога в условиях дошкольного образовательного учреждения. Выявлены факторы профессиональной стагнации и намечены пути ее преодоления. Выявлены профессионально важные качества педагога дошкольного образования, играющие весомую роль в преодолении профессионального выгорания педагога. Представлены результаты эксперимента и проведен статистический анализ полученных данных. Применена методика статистической обработки данных по Т-критерию Стьюдента и критерию Фишера при анализе регрессионной зависимости.

Ключевые слова: педагог ДОУ, самореализация в профессиональной деятельности, факторы профессиональной стагнации, пути преодоления профессионального застоя, фрустрация, агрессивность, ригидность.

MAIN AREAS AND METHODS OF SELF-REALIZATION OF TEACHER IN THE PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

© 2016

Jeverlin Egeniya Anatolevna, applicant

Russian University of friendship of peoples

(117198, Russia, Moscow, Str. Maclay, 10/3, e-mail:elbaev@mail.ru)

Abstract. Modern transformation in education at the moment dictate teachers a number of new requirements related to the implementation of their educational activities such personal qualities and characteristics that suggest a quick search of creative solutions of pedagogical situations in a given limit of time to express the uniqueness, creativity in the communicative interaction, creative self-realization in the context of the surroundings changes, etc. All this requires constant modern teacher work on oneself, which is expressed in the initiative, resistance to stressful situations, constant personal self-development and professional mobility. This range of professional skills is undoubtedly based on the psychological properties of the person of the teacher, who in turn also require continuous improvement. The physiological side of these skills is that they, as a basis of formation of the required professional competence, adequate implementation of professional duties of the teacher, can occur in the context of his professional and pedagogical realization. The article substantiates the relevance of the analytical approach to the process of self-realization of the teacher in the conditions of preschool educational institution. Factors professional stagnation and ways to overcome it. Identified professional qualities of the teacher of preschool education, which play a significant role in overcoming the professional burnout teacher. Experimental results and the statistical analysis of the data. The technique of statistical processing by T-test and Fisher criterion in the analysis of the data regression dependence.

Keywords: preschool teacher, self-realization in professional activity, factors of professional stagnation, overcoming professional stagnation, frustration, aggression, rigidity.

На современном этапе развития образования отрасль психолого-педагогических наук переживает определенные трудности. Смена «знаниевой» парадигмы системы образования привела к тому, что область теоретического научного сектора не способна в полной мере предложить плодотворных идей вне практико-ориентированного концепта. Данная ситуация порождает массу эмпирических поисков педагогов и психологов, исходящих из того, что психолого-педагогическая теория цикла саморазвития и самореализации должна быть сопряженной в фундаментальном своем основании с циклом деятельности. Только при такой ситуации образовательная парадигма будет иметь практико-ориентированный успех, основанный на продуктивном опыте самореализации педагога в деятельности, его личностного роста и предотвращения профессиональной стагнации.

Востребованность педагога, способного к саморазвитию и самореализации, сохранившего мотивацию к осуществлению выбранной профессиональной деятельности, остро осознается сегодня обществом [1-10].

В ситуации «множественности истины» перед педагогом любой ступени образования встает проблема выбора правильного стратегического направления в деятельности и принятие на себя ответственности за ре-

зультаты педагогических воздействий. Особенно важен этот концепт для педагога дошкольного образовательного учреждения, который стоит у истоков формирования мировоззрения ребенка, его познавательной активности и способности к продуктивному творчеству.

Чтобы понять правильность выбора методологии исследования самореализации педагога ДОУ в профессиональной деятельности, следует объективно оценить факторы профессиональной стагнации, которые, исходя из статистических наблюдений, наиболее часто проявляются в профессиональной деятельности педагога дошкольного образования. Среди таких факторов нами были выделены следующие: а) невысокий уровень профессиональных притязаний на основе низкой самооценки («у меня не получится», «да кому это надо», «я не такой (-ая) одаренный», «у меня не хватает знаний и опыта и т.д.»); б) снижение мотивации при кажущейся стабильности и довольствовании имеющимся результатами, нежелание идти дальше, хотя творческий потенциал сохранен («а зачем, и так хорошо», «может быть потом», «для чего, и так все устраивает» и пр.); в) отсутствие перспективного видения на фоне неудовлетворения своим положением («меня опять не замечают, зачем мне все это», «инициатива наказуема» и др.); г) отсут-

стве желания профессионального роста с связи с издержками материального и морального регулирования, рейтингового стимулирования («надоела эта несправедливость», «кому доплачивают, пусть те и делают», «зачем все это, все равно не оценят» и пр.).

Налицо стойко обозначившаяся проблема, в основе которой эпизодически могут наблюдаться тенденции самореализации, но лишь в контексте регламентных аттестаций педагогов, после которых наступает стабильный профессиональный застой («заработали «галочку» и хватит»). А между тем такой подход к профессиональной деятельности никаким образом не порождает необходимого базиса эмпирических поисков: психолого-педагогический цикл деятельности перестает быть творчески направленными на объект педагогического труда воспитательно-образовательного процесса.

Анализируя факторы профессиональной стагнации с точки зрения прикладной психологии, мы пришли к выводу о том, что в их основе лежат именно такие личностные психологические профессионально важные качества, которые регулируют саморазвитие и самореализацию личности при условии наличия или отсутствия соответствующих психолого-педагогических условий регуляции деятельности педагога. В связи с этим мы выделили для анализа следующие качества и характерные особенности личности педагогов: фрустрация, агрессивность и ригидность. В процессе нашего исследования педагогам старших, подготовительных и средних групп трех различных дошкольных образовательных учреждений (I, II и III) была предложена методика самооценки психических состояний по Г. Айзенку, результаты применения и анализа полученных данных которой на этапе констатирующего эксперимента изложены в таблице 1.

Таблица 1 - Распределение педагогов дошкольных образовательных учреждений (I, II, III) средних, старших и подготовительных групп по уровням самооценки психических состояний на констатирующем этапе эксперимента (по Г. Айзенку), %, М (среднее значение), Н-низкий, Ср.-средний, В-высокий уровень

Группы педагогов ДОУ	Фрустрация				Агрессивность				Ригидность				
	Н	Ср.	В	М	Н	Ср.	В	М	Н	Ср.	В	М	
Педагоги старших групп	I	51,6	45,2	3,2	7,45	29,0	61,3	9,7	9,65	25,8	64,5	9,7	9,55
	II	87,5	12,5	0,0	4,25	45,8	54,2	0,0	7,46	58,3	33,3	8,4	6,79
	III	67,3	30,9	1,8	6,05	36,3	58,2	5,5	8,69	40,0	50,9	9,1	8,35
Педагоги подготовит. групп	I	60,0	30,0	10,0	7,05	40,0	55,0	5,0	8,95	45,0	55,0	0,0	8,30
	II	96,0	4,0	0,0	4,00	28,0	56,0	16,0	9,20	44,0	56,0	0,0	8,12
	III	80,0	15,6	4,4	5,36	33,3	55,6	11,1	9,09	44,4	55,6	0,0	8,20
Педагоги средних групп	I	36,4	63,6	0,0	8,55	54,5	45,5	0,0	8,36	27,3	63,6	9,1	8,90
	II	80,0	20,0	0,0	4,00	15,0	75,0	10,0	11,25	50,0	45,0	5,0	8,25
	III	64,5	35,5	0,0	5,61	29,0	64,5	6,5	10,23	41,9	51,6	6,5	8,48

Исходя из результатов исследования, можем сказать, что педагоги старших и подготовительных групп, подвергшиеся профессиональному угасанию по вышеперечисленным причинам, обладают более высоким уровнем самооценки по сравнению с педагогами средних групп, средним уровнем агрессивности, а также средним и низким уровнем ригидности, что обусловлено достаточно приемлемой лабильностью в видах профессиональной деятельности, говорящих об опыте педагогов. Количество же педагогов всех исследуемых групп, которые бы обладали ярко выраженной стабильностью, достаточно низко среди всех участников эксперимента.

С целью решения проблемы профессионального угасания и раскрытия творческих возможностей саморазвития и самореализации педагогов ДОУ, а также повышения конкурентноспособности и эффективности продуктивной творческой профессиональной деятельности мы предпринимали организацию мероприятий в рамках следующих направлений: а) изменение позиций педагогов к своему профессиональному опыту посредством ознаком-

ления с новаторскими педагогическими тенденциями, а также повышение самооценки и формирование адекватного представления о собственной профессиональной деятельности; б) самооценка состояния профессионально-педагогической компетенции как важная основа лично- и практико-ориентированного управления опытом саморазвития и самореализации; в) формирование потребностно-мотивационной основы саморазвития и самореализации в профессиональной области путем ознакомления с нормативными основами современного дошкольного образования; д) создание планов-проектов, а также оказание помощи в формировании навыков планирования деятельности по самообразованию и творческой активности; поддержка творческих проявлений; мастер-классы по защите творческих проектов; е) стимулирование профессиональной активности педагогов ДОУ.

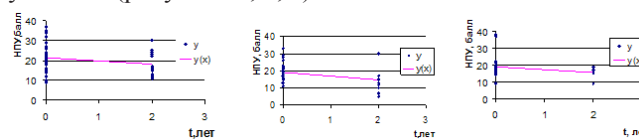
Подводя итоги исследования психических состояний по Айзенку на этапе формирующего эксперимента, мы констатировали, что тенденция к повышению самооценки педагогов всех групп сохранилась (у педагогов старших групп она увеличилась на 1,18 (p>0,05); у педагогов подготовительных групп – на 1,78 (p<0,05) и у педагогов средних групп – на 0,55 балла (p>0,05) (Таблица 2).

Таблица 2- Распределение педагогов дошкольных образовательных учреждений (I, II, III) средних, старших и подготовительных групп по уровням самооценки психических состояний на формирующем этапе эксперимента (по Г. Айзенку), %, М (среднее значение), Н-низкий, Ср.-средний, В-высокий уровень

Группы педагогов ДОУ	Фрустрация				Агрессивность				Ригидность				
	Н	Ср.	В	М	Н	Ср.	В	М	Н	Ср.	В	М	
Педагоги старших групп	I	58,1	41,9	0,0	6,55	41,9	51,6	6,5	9,48	38,7	51,6	9,7	9,13
	II	91,7	8,3	0,0	2,71	37,5	62,5	0,0	9,33	70,8	29,2	0,0	6,54
	III	72,7	27,3	0,0	4,87	40,0	56,4	3,6	9,42	52,7	41,8	5,5	8,00
Педагоги подготовит. групп	I	80,0	10,0	10,0	6,40	35,0	65,0	0,0	9,30	30,0	70,0	0,0	9,20
	II	100,0	0,0	0,0	1,32	40,0	52,0	8,0	9,00	60,0	40,0	0,0	7,20
	III	91,2	4,4	4,4	3,58	37,8	57,8	4,4	9,13	46,7	53,3	0,0	8,09
Педагоги средних групп	I	36,4	63,6	0,0	7,36	54,5	45,5	0,0	7,64	45,5	45,5	9,0	8,82
	II	80,0	20,0	0,0	3,80	20,0	70,0	10,0	10,30	45,0	50,0	5,0	8,15
	III	64,5	35,5	0	5,06	32,2	61,3	6,5	9,35	45,2	48,4	6,5	8,39

В процессе завершения эксперимента нами была также выявлена регрессионная зависимость в изменении уровня эмоциональной устойчивости (НПУ) педагогов, выборку для которой составили педагоги ДОУ, характеризующиеся, с нашей точки зрения, высоким уровнем профессиональной деятельности, с устойчивой мотивацией к саморазвитию и самореализации на этапе формирующего эксперимента, а также проявившие активное участие в творческих проектах и мастер-классах.

Регрессионная зависимость позволила нам определить, в течение какого времени при достигнутом уровне мотивации к профессиональному росту будет сохраняться уровень эмоциональной устойчивости, которые необходимы для предотвращения профессионального угасания (рисунок 1а, б, в).



а) педагоги старших б) педагоги подготовительных в) педагоги средних групп (F=3,53 *); групп (F=3,94 *); групп (F=3,36 *);

Рисунок 1 - Анализ зависимости изменений уровня эмоциональной устойчивости (НПУ) педагогов ДОУ (* - P<0,05).

В результате данного анализа было установлено, что в среднем педагогам, работающим с различными возрастными группами ДООУ, для сохранения эмоциональной устойчивости понадобится от 1,8 до 2,5 лет.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что реализация предлагаемых нами в работе психолого-педагогических условий повышения профессиональной активности в творческой самореализации и саморазвития, окажет существенную практическую ценность в предотвращении профессионального угасания педагогов дошкольных образовательных учреждений и должна носить регулярный систематический характер.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Авдонина И. Е. Основные направления повышения эффективности саморазвития и самореализации профессионально-важных качеств педагогов-музыкантов / И. Е. Авдонина // Ученые записки Российского государственного социального университета. – № 9 (72). – 2009. – С. 169-177.

2. Базаева Ф. У. Самореализация личности в педагогической деятельности [Электронный ресурс] / Ф. У. Базаева // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – № 2. – 2011. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/samorealizatsiya-lichnosti-v-pedagogicheskoy-deyatelnosti>

3. Байбикова Г. В. Личностные компоненты в структуре профессионального общения педагога-музыканта / Г. В. Байбикова, О. В. Быкова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – № 48. – 2016. – С. 169-173.

4. Беляева Е.Н. Современные тенденции профессиональной подготовки педагога // Карельский научный журнал. 2014. № 1. С. 46-48.

5. Бусыгина Т.А., Бусыгина А.Л. Влияние эмоциональности педагога на оценку студентами его педагогического имиджа // Самарский научный вестник. 2013. № 4. С. 44-45.

6. Горбунова О.В. Социальная зрелость личности будущих педагогов-психологов: подходы к определению // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 1. С. 45-47.

7. Дубасенюк А.А. Акмеологическая концепция личностного и профессионального развития педагога // Карельский научный журнал. 2013. № 1. С. 22-27.

8. Козлов В. В. Личность, творчество, самореализация / В. В. Козлов // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. – № 2. – Том 1. – 2012. – С. 3-10.

9. Кондаурова И.К. Перспективы организации профессиональной подготовки будущих учителей // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2015. № 3 (12). С. 25-27.

10. Лепешкина Е.Ю. Проблема формирования профессиональной позиции будущего педагога как воспитателя в психолого-педагогической науке // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2015. № 3 (19). С. 35-37.

11. Мазилев В. А. Методология психологической науки / В. А. Мазилев. – Ярославль, 2003. – 382 с.

12. Манжос Л. В. Особенности профессиональной самореализации педагогов в современных условиях (электронный ресурс) / Л. В. Манжос, С. А. Хазова, Ф. Р. Хатит // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – № 3 (162). – 2015. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-professionalnoy-samorealizatsii-pedagogov-v-sovremennyh-usloviyah>

13. Плахина Л.Н., Соломати М.В. Профессиональная деформация педагогов // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. № 4. С. 235-238.

14. Притуляк Л.Н. Особенности формирования профессиональной компетентности будущих воспитателей ДНЗ // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 2 (11). С. 71-74.

15. Руденко И.В., Каракозова Н.Ю. Формирование

технологической компетентности воспитателей детского сада в процессе дополнительного профессионального образования // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 1 (10). С. 139-142.

16. Третьяк И.Г. Профессионально-педагогическая компетентность педагога // Самарский научный вестник. 2014. № 4 (9). С. 130-132.

УДК 159.923.2

**СООТНОШЕНИЕ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМОРАЗВИТИЮ И РЕАЛЬНОЙ
ВОВЛЕЧЕННОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОРАЗВИТИЕ У ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ**

© 2016

Эстерле Антон Евгеньевич, начальник лаборатории социальной психологии*Региональный социопсихологический центр*

(443034, Россия, Самара, ул. Металлистов, 61а, e-mail: esterle.anton@yandex.ru)

Аннотация. В статье обращается внимание на малоизученный аспект профессионального саморазвития, излагаются результаты исследования, в ходе которого проверялось предположение автора о том, что уровень готовности к профессиональному саморазвитию вовсе не обязательно будет соответствовать уровню активности субъекта, количеству и разнообразию его действий в данном направлении. Результаты изучения готовности к профессиональному саморазвитию показали ее высокий уровень у педагогов-психологов по всем компонентам. Изучение фактической вовлеченности в саморазвитие выявило высокую активность педагогов-психологов только на уровне простых, базовых действий, таких как чтение профессиональной литературы, участие в конференциях, семинарах, мастер-классах, расширение перечня применяемых методик, программ, повышение квалификации на специальных курсах. Более сложные действия, подразумевающие создание нового продукта на основе собственного опыта (публикация статей, разработка новых программ и методик, выступление на конференциях, проведение мастер-классов) используются в профессиональном саморазвитии значительно реже. Действия из третьей группы (наставничество, преподавание, получение ученой степени) и вовсе осуществляют единицы педагогов-психологов. В итоге более половины педагогов-психологов в своем профессиональном саморазвитии находятся на первом уровне активности. Далее в статье выделяются организационные, финансовые и личностные причины выявленного противоречия между высоким уровнем готовности и ограниченностью деятельности по профессиональному саморазвитию. Преодоление данного противоречия предлагается через создание в организации по месту работы педагога-психолога системы условий для стимулирования профессионального саморазвития.

Ключевые слова: Саморазвитие, профессиональное саморазвитие, готовность к профессиональному саморазвитию, профессиональная деятельность, активность, повышение квалификации, организационные условия, профессиональная компетентность.

**RATIO OF READINESS AND PRACTICE IN PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT
OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGISTS**

© 2016

Esterle Anton Evgen'evich, head of social psychology lab*Regional Centre for Social Work and School Psychology*

(443034, Russia, Samara, str. Metallistov, 61a, e-mail: esterle.anton@yandex.ru)

Abstract. The article draws attention to little-studied aspect of professional self-development by presenting results of a study which tests the author's assumption that the level of professional self-development readiness does not necessarily correspond to the real personal activity level in this direction. At first, the study have shown the high level of educational psychologists readiness to professional self-development by all its components. Further, the study revealed that the majority of educational psychologists are on the first/basic level of professional self-development activity. Mostly they use only simple actions (such as reading professional literature, participation in conferences, workshops, master classes, expanding the list of applicable techniques, programs, training in special courses). More complex actions, involving the creation of a new product based on their own experience (such as publication of articles, development of new programs and procedures, presentations in conferences, master-classes) are used in professional self-development is significantly less. As a result, the article highlights the organizational, financial and personal reasons of the revealed contradictions between a high level of readiness and the limited professional self-development activities. The author suggests that the creation at the psychologist's workplace the system of special conditions to encourage professional self-development will help to overcome this contradiction.

Keywords: self-development, professional self-development, readiness for self-development, professional activity, activity, practice, organizational conditions, professional competency, training, development of competence.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.

Современные требования к профессионалу предполагают постоянное развитие себя в профессии, повышение своей профессиональной квалификации – степени профессиональной подготовленности работника, наличия знаний, умений и навыков, необходимых для выполнения определенной работы [1]. Важную роль в этом может сыграть организованный и реализуемый самим субъектом процесс профессионального саморазвития. Педагоги-психологи в этом смысле не только не исключение, но и та категория, требования к постоянному профессиональному и личностному росту которой особенно велики в силу социономического характера профессиональной деятельности.

Необходимость активного профессионального саморазвития педагога-психолога обусловлена и тем, что система образования в России все еще находится в процессе модернизации, причем не только в материально-техническом плане. Что для нас наиболее важно, модернизация содержания образования связана с требованиями к психолого-педагогическим условиям, обозначенным в Федеральных государственных образовательных стандартах начального, основного и среднего (полного) общего образования [2,3,4]. Утвержденный,

но еще находящийся в процессе совершенствования Профессиональный стандарт «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» [5] определил перечень трудовых функций, осуществляемых педагогом-психологом, а также перечень знаний и умений, необходимых для их осуществления. Вместе с принятым в 2012 году Федеральным Законом «Об образовании в Российской Федерации» [6], указанные нормативные документы очерчивают обновленное содержание деятельности школьного психолога, сферу его профессиональной компетенции.

Таким образом, возрастает значимость педагога-психолога в образовательном процессе, совершенствуется перечень профессиональных компетенций педагога-психолога, связанный с оказанием помощи обучающимся, испытывающим трудности в обучении, развитии и социальной адаптации, осуществлением психолого-педагогического сопровождения реализации основной образовательной программы, реализуемой образовательной организацией.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых основывается автор; выделение нерешенных раньше частей общей проблемы.

Теме профессионального саморазвития уделяется

большое внимание в отечественной психологической и педагогической литературе. Различные подходы к пониманию сущности профессионального саморазвития отражены в работах таких авторов, как Л.И. Анциферова [7], М.Р. Битянова [8], А.А. Деркач и В.Г. Зазыкин [9], Э.Ф. Зеер [10], М.И. Кряхтунов [11], Л.М. Митина [12], Н.В. Самоукина [13], В.А. Слостенин [14] и других. Анализ публикаций указанных авторов позволяет рассматривать профессиональное саморазвитие как активную, целенаправленную деятельность по расширению границ своей профессиональной компетентности под влиянием личностно-значимых профессиональных устремлений и внешних требований.

Ряд исследователей выделяет такой аспект темы как готовность к профессиональному саморазвитию. Например, обзор психолого-педагогической литературы, проведенный А.С. Чурсиной, показывает, что готовность к профессиональному саморазвитию рассматривается в рамках личностного и функционального подходов [15]. В рамках функционального подхода готовность рассматривается как определенное психическое состояние индивида; при этом подчеркивается временная характеристика: «Готовность-это долговременное или кратковременное умение мобилизовать психические и физические функции организма». Личностный подход, разделяемый автором, постулирует готовность как проявление индивидуальных качеств личности и их целостности, которые обусловлены эффективным характером деятельности с высокой результативностью.

Н. П. Тропникова, изучая студентов, будущих педагогов профессионального обучения, формулирует следующее определение готовности к профессиональному саморазвитию – качество личности, обеспечивающее продуктивность поэтапного процесса становления и интеграцию мотивационно-ценностного, когнитивного и конативного компонентов личности будущего педагога профессионального обучения, ориентированной на профессиональное саморазвитие, на основе осознанной саморегуляции учебно-профессиональной деятельности [16]. Важным для нас в данном определении является то, что данный автор, как и предыдущий, рассматривает готовность к профессиональному саморазвитию как качество личности и выделяет в структуре этого качества ряд компонентов.

Наиболее развернутое исследование готовности к профессиональному саморазвитию на примере будущих социальных педагогов приводит в своей монографии Е.А. Власова [17]. Анализируя различные подходы к определению понятия «готовность», автор делает акцент на тех, в которых готовность рассматривается через качества и свойства личности. Структуру готовности будущих социальных педагогов к профессиональному саморазвитию Е.А. Власова рассматривает как совокупность трех взаимосвязанных структурных компонентов: мотивационно-целевого, содержательно-операционного и рефлексивного. Особо заинтересовавшим аспектом, изложенным в работе Е.А. Власовой, является отмеченная автором важность организации внешних условий для готовности к профессиональному саморазвитию. К таким условиям автор относит условия в ВУЗе, имеющие отношение к образовательному процессу - образовательную среду, успешную адаптацию студентов в вузе, их самостоятельную работу, социально-педагогическую практику.

Развивая мысль Е.А. Власовой, выскажем предположение о том, что наличие подобных внешних условий будет важным не только для студента, но и для работающего специалиста. Это могут быть организованные работодателем или закрепленные в нормативно-правовых актах условия, имеющие отношения к профессиональной деятельности педагога-психолога и способствующие его профессиональному развитию и совершенствованию.

Анализ приведенного обзора литературы показы-

вает, что в основном готовность к профессиональному саморазвитию изучалась у студентов или выпускников ВУЗов [18-25]. Таким образом, брались во внимание ранние стадии профессионализации. Однако профессиональное саморазвитие может и должно осуществляться в течение всей профессиональной жизни. Поэтому важным на наш взгляд является изучение готовности к профессиональному саморазвитию и на более поздних стадиях.

Вторым аспектом, формирующим новизну проведенного исследования, является то, что, как известно, намерения не всегда в полной мере реализуются на практике. Соответственно можно предположить, что уровень готовности к профессиональному саморазвитию вовсе не обязательно будет соответствовать уровню активности субъекта, количеству и разнообразию его действий в данном направлении. Анализ публикаций показывает, что этот аспект темы пока остается неизученным. Поэтому исследование соотношения готовности и деятельности в профессиональном саморазвитии представляется весьма актуальным.

Формирование целей статьи (постановка задания).

Эмпирическое исследование проводилось на базе Государственного бюджетного учреждения дополнительного профессионального образования Самарской области «Региональный социопсихологический центр». Всего в исследовании приняли участие 178 педагогов-психологов, представляющих образовательные организации разного типа. По возрасту респонденты в выборке распределились следующим образом: до 30 лет – 27,7%; 30-39 лет – 16,9%; 40-49 лет – 41,5%; 50 лет и старше – 13,8%. По стажу работы наблюдалось следующее распределение: 1 год и менее – 10,8%; 2-5 лет – 30,8%; 6-10 лет – 18,5%; 11-15 лет – 20%; 16-20 лет – 12,3%; больше 20 лет – 7,6%. Все педагоги-психологи, принявшие участие в исследовании имели высшее образование, причем на уровне бакалавра – 9,2%; на уровне специалиста – 87,7%; выпускников магистратуры – 3,1%.

Цель проведенного исследования состояла в определении готовности к профессиональному саморазвитию педагогов-психологов Самарской области и сопоставлении выявленного уровня готовности с их реальной включенностью в саморазвитие.

Для изучения готовности к профессиональному саморазвитию использовалась методика «Диагностика уровня парциальной готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию» [26]. Методика представляет собой карту самооценки готовности к самообразовательной деятельности. Лежащий в основе методики подход предполагает наличие в структуре готовности к профессиональному саморазвитию семи компонентов – мотивационного, когнитивного, нравственно-волевого, гностического, организационного, способности к самоуправлению, коммуникативных способностей. Каждый компонент содержит в себе от пяти до семнадцати показателей, детализирующих его содержание. В ходе обработки результатов, по каждому компоненту определяется уровень готовности к профессиональному саморазвитию – низкий, средний или высокий. Данная методика была использована ввиду максимальной широты охвата различных компонентов и показателей готовности к профессиональному саморазвитию.

Реальная деятельность педагогов-психологов по профессиональному саморазвитию изучалась с помощью специально разработанной для этой цели авторской анкеты. Анкета была построена на основе перечня практических действий способствующих повышению профессиональной компетентности педагога-психолога. Все действия были разбиты на три группы, в зависимости от сложности. В первую группу вошли действия, которые можно назвать базовыми: 1) чтение профессиональной литературы; 2) перенимание опыта у более опытных коллег; 3) посещение научно-практических конференций, обучающих семинаров, мастер-классов; 4) внедрение в

свою деятельность новых программ, методик, техник; 5) обучение на курсах повышения квалификации (выбранных и оплаченных самостоятельно). Во вторую группу включены действия второго порядка: 1) разработка на основе своего опыта новых программ, методик, техник; 2) публикация статей в научных журналах, сборниках, на Интернет-сайтах; 3) выступление на научно-практических конференциях с докладами, проведение мастер-классов, обучающих семинаров. Третья группа – наиболее сложные действия, своеобразная вершина профессионального саморазвития: 1) наставничество над молодыми коллегами; 2) преподавательская деятельность; 2) подготовка диссертации для получения ученой степени.

В процессе работы с анкетой респонденту из предложенного перечня нужно было выбрать те действия по саморазвитию, которые он осуществлял за прошедший год или осуществляет в настоящее время. В результате определялся уровень активности респондента по профессиональному саморазвитию – базовый, продвинутый или высший. Использование такой анкеты позволило изучить профессиональное саморазвитие педагогов-психологов как количественно, так и качественно.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.

Проведенный опрос показал, что готовность к профессиональному саморазвитию у большинства педагогов-психологов находится на высоком уровне по всем изучаемым компонентам. Причем, у более чем 90% опрошенных выявлен высокий уровень готовности по таким компонентам, как «Нравственно-волевой» (95,4%), «Коммуникативные способности» (92,3%), «Гностический» (90,8%), «Мотивационный» (90,8%), «Способность к самоуправлению» (90,8%). По когнитивному компоненту высокий уровень диагностирован у 89,9% педагогов-психологов, а по организационному – у 80%. Низкий уровень готовности к профессиональному саморазвитию не выявлен ни у одного из испытуемых (Таблица 1).

Таблица - 1. Уровень готовности к профессиональному саморазвитию по отдельным компонентам.

Компонент	Уровень (%)		
	Низкий	Средний	Высокий
Мотивационный	0,0	9,2	90,8
Когнитивный	0,0	10,8	89,2
Нравственно-волевой	0,0	4,6	95,4
Гностический	0,0	9,2	90,8
Организационный	0,0	20,0	80,0
Способность к самоуправлению	0,0	9,2	90,8
Коммуникативные способности	0,0	7,7	92,3

Высокие оценки по показателям мотивационного компонента показывают заинтересованное отношение участников опроса к своей профессии, декларируемое намерение развиваться и совершенствоваться в ней.

Результаты по показателям нравственно-волевого компонента показывают, что педагогам-психологам нравится учиться. У них присутствует намерение доводить начатое дело до конца, чему немало способствуют такие нравственно-волевые характеристики как трудо-способность и целеустремленность.

Высокие оценки по когнитивному компоненту отражают уровень владения педагогами-психологами базовыми общеобразовательными, педагогическими, психологическими и методическими знаниями и умениями, как основной для дальнейшего профессионального саморазвития.

Данные опроса также говорят о готовности педагогов-психологов к восприятию, анализу, переработке и накоплению информации в ходе своего профессионального саморазвития, обладании важными для успешной

познавательной деятельности личностными характеристиками.

Результаты оценивания по компоненту «Способность к самоуправлению» подразумевают умение педагогов-психологов управлять собой на разных этапах деятельности по профессиональному саморазвитию.

Оценки педагогами-психологами своей коммуникативности свидетельствуют об их уверенности в своей способности эффективно взаимодействовать с другими в ходе профессионального саморазвития.

Организационный компонент был оценен педагогами-психологами ниже прочих. Относительно низкие оценки по показателям «Умение перестраивать систему деятельности» и «Умение планировать время» показывают область для их дальнейшего самосовершенствования.

Дальнейшее исследование позволило выяснить, как по факту осуществляется деятельность по профессиональному саморазвитию у педагогов-психологов.

Результаты опроса показали, что у педагогов-психологов самой распространенной формой активности по профессиональному саморазвитию является чтение профессиональной литературы – ее отметили в своих анкетах 87,6% участников исследования. Следующее по распространенности действие по саморазвитию это перенимание опыта у коллег. К нему в своей практике прибегают 80,9% опрошенных педагогов-психологов. Большой популярностью у педагогов-психологов пользуются практические формы саморазвития. Так, три четверти специалистов (75,3%) отметили в анкетах, что принимают участие в профильных научно-практических конференциях в качестве слушателя и/или участника круглых столов, мастер-классов. В активной форме – ведут вышеуказанные мероприятия, выступают с докладами – в конференциях участвуют только 22,5% опрошенных педагогов-психологов.

Еще одна форма профессионального саморазвития – подготовка на материале своей практической деятельности или проведенного исследования публикаций в научные журналы, сборники конференций, на тематические Интернет-сайты. Как показал опрос, за прошедший год такие публикации готовили 28,1% педагогов-психологов.

Согласно следующим результатам, 73% педагогов-психологов расширяют спектр своих профессиональных умений и навыков путем внедрения в свою практику новых и эффективных программ, методик, техник, разработанных на основе практического опыта других специалистов. Сами разрабатывают коррекционные или развивающие программы, методики и техники 42,7% опрошенных специалистов. Что касается обучения на курсах повышения квалификации, то важно отметить, что региональной системой дополнительного профессионального образования предусмотрено бесплатное и обязательное повышение квалификации по профилю деятельности не реже 1 раза в три года по именному образовательному чеку. Поэтому в анкете имелись в виду только те курсы, которые были выбраны и оплачены специалистом самостоятельно. Опрос показывает, что только 34,8% педагогов-психологов посещали такие курсы за прошедший год.

Действия высшего уровня ожидаемо оказались наименее распространены. Только 5,6% из принявших в исследовании педагогов-психологов отметили в анкете, что занимаются наставничеством над молодыми коллегами. Как и наставничеством, преподавательской деятельностью так же занимаются всего лишь 5,6% педагогов-психологов. Высокую цель для саморазвития в виде ученой степени не поставил себе ни один из опрошенных специалистов.

Таким образом, полученные результаты показывают, что действия по профессиональному саморазвитию из первой группы (базовые действия) отмечаются педагогами-психологами в анкетах значительно чаще,

чем остальные действия из предложенного списка. Вероятная причина заключается в их простоте для осуществления и доступности для абсолютного большинства педагогов-психологов.

Невысокая частота встречаемости в анкетах действий более высокого порядка может быть объяснена рядом причин. Для осуществления одних действий необходимо платить деньги, значительные для большинства опрошенных (например, платные курсы повышения квалификации). Другие действия требуют от специалиста высокой профессиональной квалификации, практического опыта (подготовка публикаций, выступление на конференции и т.п.). Третий – высокой личной профессиональной («планки») (преподавательская деятельность, получение ученой степени).

Также следует отметить, что количество специалистов, выступающих в роли наставников для молодых специалистов, оказалось незначительным, несмотря на имеющийся потенциал, выражающийся в высоком проценте специалистов с большим стажем работы.

В ходе дальнейшей обработки результатов анкетного опроса, в соответствии с используемой методикой, у каждого педагога-психолога был определен общий уровень активности по профессиональному саморазвитию (таблица 2).

Таблица - 2. Уровень активности действий педагогов-психологов по профессиональному саморазвитию.

Уровень активности	Доля респондентов (%)
Первый (базовый)	56,2
Второй (продвинутый)	35,9
Третий (высший)	7,9

В результате оказалось, что в своем профессиональном саморазвитии на первом уровне активности находится 56,2% педагогов-психологов, принявших участие в исследовании. На втором уровне находятся 35,9% педагогов-психологов. Высший уровень оказался под силу 7,9% специалистов.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.

Несмотря на высокую декларируемую готовность к профессиональному саморазвитию большинство опрошенных педагогов-психологов активно используют в своем профессиональном саморазвитии только базовые действия и остаются на первом уровне активности. Таким образом, их саморазвитие ограничено.

Причины выявленного несоответствия, предположительно, носят комплексный характер и включают в себя организационный, финансовый и личностный аспекты.

Организационные особенности, имеющие место в структуре системы психолого-педагогического обеспечения образования Самарской области, создают неравные организационные условия и возможности для профессионального саморазвития у разных групп педагогов-психологов, в частности в отношении обмена профессиональным опытом.

Высокая стоимость профессиональной литературы, методических пособий, курсов повышения квалификации и тренингов, ограничивает их доступность для многих педагогов-психологов.

Ведущим аспектом, ограничивающим реальную деятельность по профессиональному саморазвитию, является личностный аспект. Спектр действий, используемых для профессионального саморазвития, показывает, что большинство педагогов-психологов не ставят перед собой высоких целей ни в саморазвитии, ни в профессии. Они развиваются в пределах, необходимых для соответствия занимаемой должности оставаясь, по меткому выражению Н. И. Непомнящей [27], на уровне привычного функционирования.

Возможное решение выявленного у педагогов-психологов противоречия между высоким уровнем готовности и ограниченностью деятельности по профессио-

нальному саморазвитию лежит в плоскости нахождения гармоничного сочетания высоты уровня собственных профессиональных устремлений специалиста и требований к его профессиональной компетентности со стороны государства, работодателя и клиента.

Этому в немалой степени может способствовать создание в организации по месту работы системы условий для саморазвития, включающей в себя: 1) материальное поощрение и стимулирование к саморазвитию; 2) организованное развитие персонала – наставничество, методическое сопровождение; 3) профессиональную оценку деятельности и обратную связь от клиентов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Общая и профессиональная педагогика: Учебное пособие для студентов, обучающихся по специальности «Профессиональное обучение»: В 2-х книгах / Под ред. В.Д. Симоненко, М.В. Ретивых. Брянск: Изд-во Брянского государственного университета, 2003. Кн.1. 174 с.
2. Приказ Минобрнауки России от 06.10.2009 N 373 (ред. от 18.05.2015) «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» // СПС Консультант плюс
3. Приказ Минобрнауки России от 17.12.2010 N 1897 (ред. от 29.12.2014) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» // СПС Консультант плюс
4. Приказ Минобрнауки России от 17.05.2012 N 413 (ред. от 29.12.2014) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» // СПС Консультант плюс
5. Приказ Минтруда России от 24.07.2015 N 514н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» // СПС Консультант Плюс
6. Федеральный закон РФ от 29.12.2012г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] // Портал Реализация Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации». 2016. URL: <http://273-фз.рф/zakonodatelstvo/federalnyy-zakon-ot-29-dekabrja-2012-g-no-273-fz-ob-obrazovanii-v-rg> (дата обращения: 23.01.2016)
7. Анцыферова Л.И. Психология формирования и развития личности // Человек в системе наук. М. 1989. С. 426-433.
8. Битянова М.Р. Психология личностного роста. М.: Междунар. пед. академия, 1995. 64 с.
9. Деркач А.А., Зазыкин В.Г. Акмеология: Учебное пособие. СПб.: Питер, 2003. 256 с.
10. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития. М.: Академия, 2006. 240 с.
11. Кряктунов М.И. Психолого-педагогические условия профессионального саморазвития учителя: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08, 19.00.07 : Москва. 2002. 466 с.
12. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя. М.: «Академия», 2004. 320 с.
13. Самоукина Н.В. Психология и педагогика профессиональной деятельности. М.: Ассоциация авторов и издателей «Тандем». ЭКМОС, 1999. 352 с.
14. Слостенин В.А. Педагогика. М.: МАГИСТР-ПРЕСС. 2000. 452 с.
15. Чурсина А.С. Терминологическое поле проблемы формирования готовности к профессиональному саморазвитию студентов вуза // Вестник ЧПУ. 2010. №12. С.220-227.
16. Тропникова Н. П. Совместное профессиональное саморазвитие: на примере подготовки педагогов профессионального обучения // Современные проблемы науки и образования. 2013. №6. С.354.
17. Власова Е.А. Профессиональное саморазвитие будущих социальных педагогов. Балашов: Николаев, 2008. 116 с.
18. Усанова С.Г. Саморазвитие преподавателя АНИ: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4(17)

вуза - основа его профессиональной деятельности // Поволжский педагогический вестник. 2014. № 4 (5). С. 37-39.

19. Аббасова К.Я. Проблемы личностного саморазвития в современном образовании // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 2. № 6 (28). С. 71-74.

20. Синявская А.А. Понятие «готовность к работе в условиях инклюзивного образования» в современных психолого-педагогических исследованиях // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2015. № 2 (18). С. 28-31.

21. Панченко О.В. Формирование условий готовности учителя к самообразованию и осуществлению инновационно-маркетинговой деятельности в общеобразовательной школе // Балтийский гуманитарный журнал. 2012. № 1. С. 23-24.

22. Ликсина Е.В., Хохлова Е.П. К вопросу о готовности будущих педагогов к разработке педагогических программных средств // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. № 4. С. 173-178.

23. Гирка И.В. Формирования профессиональной компетентности у будущих учителей информатики в процессе профессиональной подготовки // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 2 (11). С. 42-45.

24. Кондаурова И.К. Перспективы организации профессиональной подготовки будущих учителей // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2015. № 3 (12). С. 25-27.

25. Горбунова О.В. Социальная зрелость личности будущих педагогов-психологов: подходы к определению // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 1. С. 45-47.

26. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. 339 с.

27. Непомнящая Н. И. Становление личности ребенка 6-7 лет. М.: Педагогика, 1992.

УДК 316

ИССЛЕДОВАНИЕ ФАКТОРОВ, ВОЗМОЖНОСТЕЙ И ОГРАНИЧЕНИЙ РАЗВИТИЯ ИНИЦИАТИВНОГО БЮДЖЕТИРОВАНИЯ В СУБЪЕКТАХ РФ МЕТОДОМ ЭКСПЕРТНЫХ ИНТЕРВЬЮ

© 2016

Анцыферова Инна Сергеевна, старший научный сотрудник Центра инициативного бюджетирования
Научно-исследовательский финансовый институт

(127006, Россия, Москва, Настасьинский переулок, д. 3, строение 2, e-mail: inna.antsyferova@gmail.com)

Аннотация. Инициативное (партиципаторное) бюджетирование, определяемое как прямое участие граждан в распределении средств местных бюджетов, является относительно новой и активно растущей в РФ социальной практикой, что требует научного сопровождения – понимания факторов, возможностей и ограничений ее развития. С этой целью Центром инициативного бюджетирования Научно-исследовательского финансового института был проведен опрос сложившегося уже экспертного сообщества методом структурированных экспертных он-лайн интервью, что позволило получить сравнимые количественные данные для анализа. В статье описывается методология исследования и обработки, представляются результаты по трем сегментам экспертов (практикующих, планирующих и внешних по отношению к практике), предлагается интерпретация и обсуждение. Подлинной опорой инициативного бюджетирования в его существующем виде являются органы местного самоуправления: именно они оказывают решающее содействие и сами же получают наибольшее развитие в результате реализации инициативного бюджетирования. Фактор недоверия населения и нежелания участвовать сильно преувеличен, основные трудности – это ограниченность финансовых ресурсов бюджета и граждан. Широкое информирование граждан (при повышении качества информационной кампании), обмен опытом с другими регионами, вовлечение большего числа граждан и местных сообществ, увеличение бюджетов проектов и улучшение самих процедур являются ключевыми факторами развития инициативного бюджетирования, по мнению экспертов.

Ключевые слова: инициативное бюджетирование, экспертное сообщество по инициативному бюджетированию, метод структурированных экспертных он-лайн интервью, программа поддержки местных инициатив, участие граждан в определении бюджетных приоритетов, местное самоуправление

A STUDY OF THE FACTORS, OPPORTUNITIES AND CONSTRAINTS DEVELOPMENT INITIATIVE BUDGETING IN RUSSIA BY THE EXPERT INTERVIEW METHOD

© 2016

Antsyferova Inna Sergeevna, Senior researcher of the Initiative Budgeting Center
Financial Research Institute

(127006, Russia, Moscow, Nastasyinsky Lane, 3, p. 2, e-mail: inna.antsyferova@gmail.com)

Abstract. The Initiative (participatory) budgeting, defined as direct involvement of citizens in the allocation of funds of local budgets, is relatively new and actively growing in Russia social practice that requires scientific support – an understanding of the factors, opportunities and restrictions of its development. To this end, the Initiative Budgeting Center of Financial Research Institute conducted a survey of existing expert network by structured online interviews, which allowed us to obtain comparable quantitative data for analysis. The article describes the research methodology and process, presents the results of the three segments of experts (practitioners, planners and external to the practice), suggests an interpretation and discussion. Genuine support of the participatory budgeting in its present form are the local authorities: they provide critical assistance by themselves and get the greatest development in the implementation of participatory budgeting. The factor of distrust and reluctance to participate is greatly exaggerated, the main difficulties are the limited financial resources of the budget and citizens. Wide informing of citizens (while improving the quality of information campaigns), exchange of experience with other regions, the involvement of a greater number of citizens and local communities, increasing the project budgets and the improvement of the procedures themselves are key factors in the development of participatory budgeting, according to experts.

Keywords: a participatory budgeting, the expert community in participatory budgeting, the method of structured expert online interview, program to support local initiatives, participation of citizens in setting budget priorities, local government.

Инициативное (партиципаторное) бюджетирование является относительно новой для РФ социальной практикой, предполагающей прямое участие граждан в распределении средств местных бюджетов. Стартовав в Ставропольском крае в 2007 году в формате Программы поддержки местных инициатив, разработанной Всемирным банком специально для РФ, к настоящему времени инициативное бюджетирование распространилось уже более чем на 20 субъектов РФ, и еще более чем в 10 планируется запуск в ближайшее время. Такой стремительный рост новой социальной практики требует научного сопровождения – понимания факторов, возможностей и ограничений ее развития.

С этой целью Центром инициативного бюджетирования Научно-исследовательского финансового института был проведен опрос сложившегося уже экспертного сообщества методом структурированных экспертных он-лайн интервью, что позволило получить сравнимые количественные данные для анализа.

Выбор метода обусловлен несколькими соображениями. За время реализации ИБ в РФ сформировалось сообщество прямых участников проектов – это те, кто инициировал и разрабатывал программы (консультанты Всемирного банка (1), Европейского университета (2), руководители субъектов РФ, сотрудники Минфина,

НИФИ (3)); ответственные за реализацию со стороны местных администраций; консультанты проектных центров (4); местные жители, активисты и главы территорий реализации проектов.

Также, потенциально, экспертную группу составляют представители более 20 субъектов РФ, впервые запускающие ППМИ в 2016 году и обладающие определенной информацией и ожиданиями от проектов.

Кроме того, есть еще сообщества экспертов «смежных практик» – социологи, градостроители, представители социально-ориентированного бизнеса и другие – которые могут и не иметь непосредственного опыта участия в программах, но в состоянии сформулировать свои суждения о них на основании собственного опыта работы с социальной реальностью (5).

Структурированное интервью обладает тем преимуществом, что дает возможность получать сравнимые количественные данные, а будучи реализованным в электронном виде дает также возможность одномоментного широкого географического охвата при нулевых затратах.

Исследование было организовано следующим образом: ссылка на электронную анкету и приглашение принять участие были разосланы в течение июня 2016 года по накопленным контактными базам участников меропр-

ятий Центра инициативного бюджетирования НИФИ, а также – в финдепартаменты всех субъектов РФ. Всего – порядка 300 писем. Также к участникам Федерального семинара-совещания «Инициативное бюджетирование на территории городских округов» 27-28 июня в Твери была высказана просьба направить ссылку для прохождения анкеты участникам программ на местах (главам, местным активистам и проч.).

Адресная рассылка, сопровождающаяся письмом, разъясняющим цели исследования, как представляется, является наиболее адекватным способом достижения целевой экспертной аудитории. При этом исследование являлось анонимным, чтобы исключить «социально-желательные» ответы.

Полевая часть исследования занимала 1,5 месяца, с середины июня по конец июля 2016.

Общее количество респондентов, принявших участие в исследовании, – 124, они являются представителями 37 Субъектов, в среднем, от 1-го до 3-х экспертов от субъекта, при этом от некоторых субъектов, в основном, тех, где ИБ давно реализуется (Москва, Башкортостан, Кировская область, Республика Коми), количество экспертов существенно больше.

Анкета состояла из следующих разделов:

1. Субъект РФ;
2. Какие смежные практики реализуются;
3. Кто инициировал и кто содействовал запуску ИБ;
4. На какой опыт и на какие практики ориентировались при разработке программы;
5. Какие задачи ставились;
6. Какие задачи реально решаются;
7. Общая оценка программы;
8. Каковы основные трудности;
9. Что может улучшить;
10. Степень вовлеченности эксперта в ИБ;
11. Социальный статус эксперта.

Для экспертов из субъектов, только планирующих запуск, и тех экспертов, которые отвечали с позиций смежного опыта, те же вопросы сформулированы в формате предположения.

В среднем, каждый вопрос предполагает выбор из не более 10-12 вариантов ответов, так что в целом прохождению анкеты занимает не более 15 мин.

Все ответившие разделены на три группы: 1) те, кто имеет непосредственный опыт реализации и отвечал с позиции имеющегося опыта (67 человек, 54%), 2) те, кто планирует запуск и отвечал с позиций предполагаемых результатов (22 человека, 18%), и 3) те, кто отвечал с позиций предполагаемых результатов, не будучи при этом вовлеченным непосредственно в проекты и/или занимая экспертную позицию (35 человек, 28%)

Таким образом, анализ осуществляется по трем сегментам экспертов: 1 - «реализующие», 2 - «планирующие» и 3 - «внешние».

Вопросы с номинативными шкалами (те, где необходимо указать на наличие или отсутствие той или иной характеристики) представлены как ранжированные по убыванию графики, где на оси ординат откладываются варианты, а на оси абсцисс — отметившие этот вариант респонденты, разделённые на три сегмента: реализующие, планирующие и внешние. Число отражает процент представителей соответствующего сегмента, отметивших данный вариант (поэтому данные, представленные в процентах, могут суммарно превышать отметку в 100% — сумма, в данном случае, является показателем сравнительной популярности варианта среди всех респондентов).

Вопросы с порядковыми шкалами (где требовалось проранжировать что-либо или оценить по шкале) также представлены в виде ранжированных по убыванию графиков с вариантами на оси ординат. На оси абсцисс откладываются средние ранги этих категорий по каждому сегменту, вычтенные из одинакового числа (в данном случае, из 15).

Последнее сделано, чтобы облегчить восприятие графиков: в случае рангов, чем меньше ранг, тем важнее категория для респондента, мы же делаем наоборот: чем число больше, тем оно значимее.

Значимость различий для порядковых шкал считалась с помощью критерия Манна-Уитни для независимых выборок (6).

Непараметрический критерий был выбран, поскольку распределения ответов достаточно далеки от нормальных. Обсчёт данных производился в Rstudio 3.2.5. Графики строились в MicrosoftExcel 2013.

Основные полученные результаты следующие. Бюджет для граждан и Бюджетные слушания являются наиболее полезным собственным опытом для организации ИБ (рисунок 1).

Реализующие при этом значимо больше используют весь опыт в собственном регионе, их отличает опора на различные формы гражданской самоорганизации, опыт местного самоуправления и муниципальные практики с гражданским участием. Также, разумеется, собственный опыт ИБ (ППМИ).

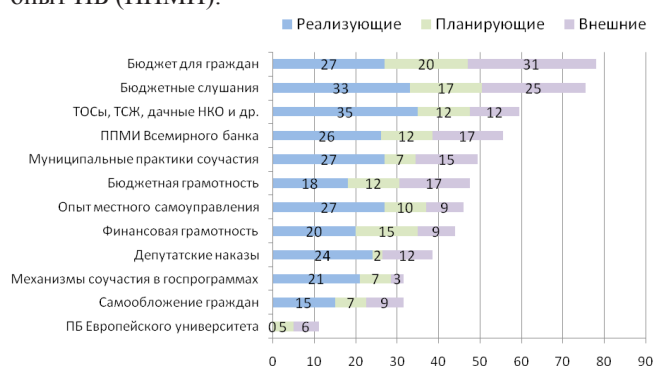


Рисунок 1 - Вопрос: «Отметьте опыт в своем регионе, на который ориентировался Субъект (мог бы ориентироваться), при запуске практики инициативного бюджетирования»

В других регионах наиболее значимым для всех является, естественно, опыт ППМИ (рисунок 2).

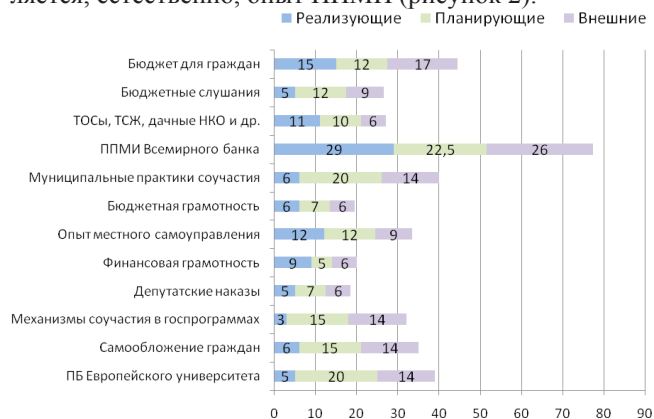


Рисунок 2 - Вопрос: «Отметьте опыт в других регионах, на который ориентировался субъект РФ (мог бы ориентироваться), при запуске практики инициативного бюджетирования»

Запуск ИБ чаще всего осуществляют Губернатор/глава администрации, Правительство и Финансовый орган субъекта РФ (рисунок 3). Особенно велика роль Губернатора/главы с позиций Реализующих. Всемирный банк находится на четвертом месте, особенно его роль отмечают Реализующие.

Наибольшее содействие, по мнению всех групп экспертов, ИБ получает от органов местного самоуправления (рисунок 4). Существенна роль инициативных граждан.



Рисунок 3 - Вопрос: «Кто инициировал (мог бы инициировать) запуск практики инициативного бюджетирования в субъекте РФ?»

Следует отметить роль НИФИ в содействии запуску и низкие ожидания от местного бизнеса – только Реализующие знают, сколь существенно его содействие.

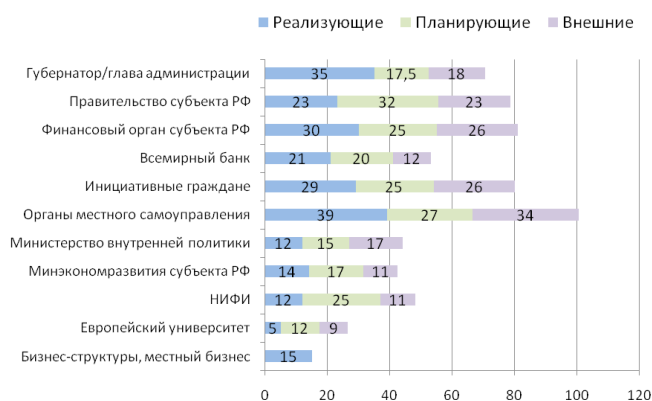


Рисунок 4 - Вопрос: «Кто содействовал запуску (мог бы содействовать) практики инициативного бюджетирования в субъекте РФ?»

Три основные задачи, которые ставятся перед ИБ, это: 1) вовлечение населения в принятие решений, 2) более эффективное использование средств и 3) решение вопросов местного значения (диаграмма 5). Если посмотреть на второй график рисунка 5 - реально решаемые задачи, с точки зрения Реализующих, то из этих трех приоритетных задач действительно удается более эффективно использовать бюджетные средства. Вовлечь население получается хуже (9 место в рейтинге решаемых задач), решать вопросы местного значения удается также сложнее (6 место в рейтинге решаемых задач). Таким образом, наиболее адекватной, реализуемой задачей ИБ является более эффективное расходование бюджетных средств.

Следует отметить, что привлечение софинансирования со стороны населения и бизнеса, которое выделяется Планирующими, также является вполне адекватной задачей – 4 место в рейтинге реализуемости.

С точки зрения реализуемости, наиболее реализуемым оказывается открытие бюджета для граждан (кстати, на этом делают акцент Внешние эксперты).

На третьем месте по реализуемости – развитие местного самоуправления. При этом задача развития местного самоуправления на этапе постановки задач занимает 11 (!) место.

Задача улучшения взаимодействия власти и общества занимает 4 место на этапе постановки, но решается сложнее (7 место в рейтинге решаемых задач).

Для Реализующих основные трудности (Рисунок 6) – это ограниченность финансовых ресурсов местных бюджетов и граждан. Планирующие и Внешние предполагают, что наибольшую сложность представляет нежелание

участвовать и недоверие граждан.

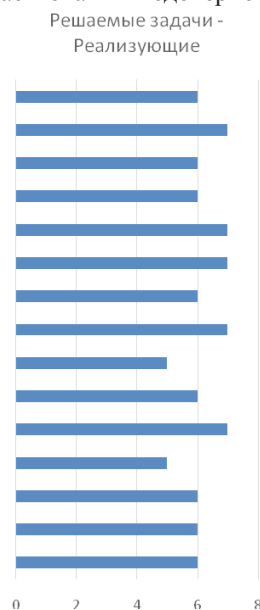


Рисунок 5 - Какие задачи ставятся и какие реально решаются, по мнению Реализующих. Таким образом, Планирующие и Внешние эксперты переоценивают сложности вовлечения и недоверие населения.

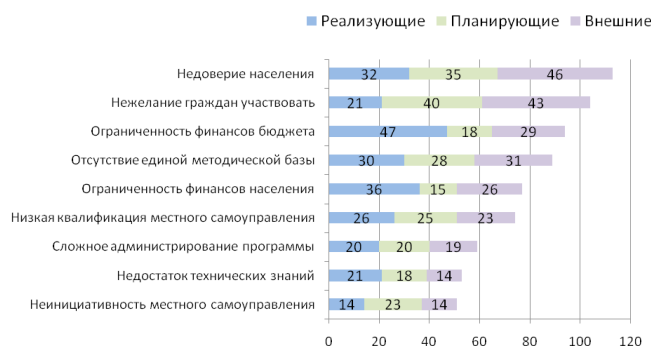


Рисунок 6 - Вопрос: «Укажите трудности, с которыми столкнулся (может столкнуться) субъект РФ, в процессе запуска практики/программы»

Широкое информирование граждан, обмен опытом с другими регионами и привлечение большего числа граждан является ключевыми факторами улучшения ИБ по мнению всех групп экспертов (рисунок 7). Реализующие также считают важным увеличение бюджетов проектов, улучшение самих процедур ИБ, большее вовлечение местных сообществ, а также – расширение спектра объектов и масштабов решаемых проблем.

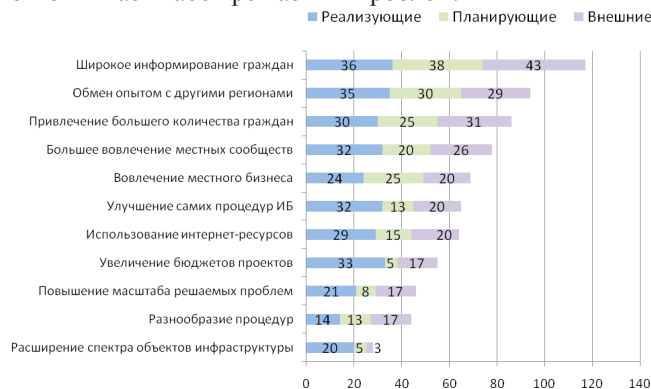


Рисунок 7 - Вопрос: «Как Вы полагаете, что может улучшить существующие практики инициативного бюджетирования?»

Таким образом, на основании проведенного исследования можно сделать следующие выводы о факторах, возможностях и ограничениях развития инициативного бюджетирования в РФ:

1. Среди тех многочисленных задач, которые ставятся перед ИБ при запуске, наиболее решаемыми, с точки зрения практикующих экспертов, являются: 1) то, что бюджет становится открытым для граждан; 2) происходит более эффективный расход бюджетных средств; и 3) развивается местное самоуправление;

2. Открытость бюджета для граждан, по всей видимости, является совокупным эффектом реализации нескольких программ: ИБ, Бюджета для граждан и Бюджетных слушаний, поскольку Бюджет для граждан и Бюджетные слушания называются в качестве основного опыта региона, содействующего запуску ИБ;

3. Сильно содействует запуску опыт ИБ - ППМИ Всемирного банка - в соседних регионах;

4. Роль Губернатора/ главы является решающей при инициировании ИБ и не уменьшается при дальнейшей реализации;

5. Подлинной опорой ИБ в его существующем виде являются органы местного самоуправления: именно они оказывают решающее содействие и сами же получают наибольшее развитие в результате реализации ИБ;

6. Реализующие эксперты подтверждают факт более эффективного использования бюджетных средств в результате ИБ;

7. Основная декларируемая задача – вовлечение населения в процесс принятия решений – существующими форматами ИБ должным образом не достигается;

8. Фактор недоверия населения и нежелания участвовать сильно преувеличен, основные трудности – это ограниченность финансовых ресурсов бюджета и граждан;

9. Широкое информирование граждан (при повышении качества информационной кампании), обмен опытом с другими регионами, вовлечение большего числа граждан и местных сообществ, увеличение бюджетов проектов и улучшение самих процедур ИБ являются ключевыми факторами развития ИБ, по мнению экспертов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Шульга И., Сухова А., Хачатрян Г. Брошюра «Программа поддержки местных инициатив в России: итоги реализации и факторы успеха», М., 2015.

2. Шилов Л. Партиципаторное бюджетирование: новые возможности для российских муниципалитетов. Портал Budget4me.ru <http://budget4me.ru/ob/faces/newportal/view/20140224001780>

3. Вагин В.В., Инициативное бюджетирование: российская практика. Бюджет.RU, № 4 Апрель 2015 – 02.04.2015. <http://bujet.ru/article/274443.php>

4. Материалы I Всероссийской конференции по инициативному бюджетированию <http://www.nifi.ru/ru/nifi-events/events/799-211015-pb-conf.html>

5. Санофф Г. Соучастующее проектирование. Практики общественного участия в формировании среды больших и малых городов. / Генри Санофф; пер. с англ.; [ред.: Н.Снигирева, Д.Смирнов]. / Вологда: Проектная группа 8, 2015. 170с.: ил.

6. Andy Field Discovering statistics using R SAGE Publications, 7 мар. 2012 г.

УДК 316.752

ФАКТОРЫ, ОПРЕДЕЛЯЮЩИЕ РЕГИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СТУДЕНЧЕСКОГО ДОСУГА В ЗАБАЙКАЛЬЕ

© 2016

Бабелло Анатолий Викторович, аспирант кафедры «Социально-правовые дисциплины»
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, Чита, ул. Александро-заводская, 30, e-mail: mail@avangard-chita.ru)

Аннотация. Актуализировано представление об утрате доминирующего положения первичных институтов социализации молодежи (семьи и школы) и заполнении образованных пробелов и ниш досуговой сферой. Показано, что досугу в структуре недельного бюджета времени студентов отводится одна из приоритетных позиций. Выявлено, что факторы, определяющие региональные особенности студенческого досуга в Забайкальском крае, часто зависят от социально-экономического развития региона, которое характеризуется как крайне тяжелое. Специфика забайкальского региона в сфере образования заключается в ежегодном оттоке мажорной молодежи в центральные вузы страны, и оседании в регионе средне- и малообеспеченных абитуриентов и студентов. Исследованы дефиниционное и сущностные представления забайкальских студентов о досуге. Установлено, что значительная часть студенчества не разделяет понятия «свободное время» и «досуг», относя к последнему внеучебное самообразование, а также работу (вторичную занятость) и ее поиск. Выявлены приоритеты форм досуга в его различных видах. Показано, что социально-экономическая ущербность региона не позволяет большинству студентов откликаться на рекламируемые средствами массовой информации формы и виды досуговой деятельности. Получены представления забайкальского студенчества о современных видах досуга. Сделан вывод о том, что региональная социально-экономическая специфика, преломленная к студенческой досуговой сфере, не способствует необходимой позитивной физической и психологической разрядке студентов, что может проявляться в различных видах асоциального, в пределах противоправного поведения.

Ключевые слова: студенческий досуг, свободное время, самореализация личности, бюджет времени, формы и виды досуга, социально-экономическая ситуация, физический и психоэмоциональный потенциалы.

THE FACTORS DEFINING REGIONAL FEATURES OF STUDENT'S LEISURE IN TRANSBAIKALIA

© 2016

Babello Anatoliy Viktorovich, postgraduate student of the department of «Social-law disciplines»
Transbaikal State University

(672039, Russia, Chita, street Alexandro-zavodskaya, 30, e-mail: mail@avangard-chita.ru)

Abstract. The idea of a dominant position loss of primary institutes of youth socialization (family and school) and filling of the formed gaps and niches with the leisure sphere is actualized. It is shown that leisure is given one of priority line items in the structure of week time budget of students. It is revealed that the factors determining regional features of student's leisure in Transbaikalia often directly depend on social and economic development of the region which is characterized as extremely heavy. The specifics of Transbaikalia in education consist in annual outflow of major youth in the central higher education institutions of the country, and settling of average and needy entrants and students in the region. The definitional and notional ideas of the Transbaikal students of leisure are also researched. It has been stated that a considerable part of students doesn't divide the concept "free time" and "leisure", referring to the latter non-learning self-education, and also work (secondary employment) and its search. The priorities of leisure forms in its different types are revealed. It is shown that social and economic lameness of the region doesn't allow most of students to respond to the forms and types of leisure activities advertised by mass media. The ideas of modern types of leisure of the Transbaikal students are received. The conclusion is drawn that the regional social and economic specifics refracted to the student's leisure sphere don't promote a necessary positive physical and psychological discharge of students that can be shown in different types of asocial, in a limit of a delinquent behavior.

Keywords: student's leisure, free time, self-realization of personality, time budget, forms and types of leisure, social and economic situation, physical and psychoemotional potentials.

Теоретические представления о студенческом досуге базируются на понимании возможности самореализации студента при свободном выборе рода занятий, степени активности, места и времени для его проведения [1]. Внутренним определяющим влиянием обладают потребности, мотивы, установки, выбор форм и способов поведения. Внешними детерминантами являются факторы, порождающие такое поведение.

Самореализация, представленная нами как индивидуальная потребность молодой личности и осуществляемая при досуговом самовыражении, несет в себе и социальный аспект – в досуге раскрываются интересы личности, связанные с саморазвитием, общением, оздоровлением и рекреационной сферой и т.п. [2,3,4,5,6].

Кроме того, в связи с тем, что первичные институты социализации – семья и школа утрачивают доминирующие позиции, досуговая сфера в этом процессе начала заполнять образованные ниши и пробелы.

В структуре недельного бюджета времени студентов различных вузов и Забайкальского государственного университета (ЗабГУ) в том числе (таблица 1), досугу отводится время, соизмеримое с учебным, около 30 часов в неделю, т.е. досуг в бюджете времени занимает одну из приоритетных позиций.

Таблица 1 - Структура недельного бюджета времени студентов различных вузов (из расчета шестидневной учебной недели), час

Вид занятий	Вузы							
	Новосибирский государственный университет экономики и управления (НГУЭП) [7]		Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ГУ-ВШЭ) [8]		Забайкальский государственный университет (ЗабГУ)		Технический институт, филиал ФГАОУ ВПО «Северо-Восточного федерального университета» (СВФУ) [9]	
	3	5	3	5	3	5	3	5
Учеба	44,6	30,7	40,4	26,9	35,4	30,2	41,6	33,7
Досуг	28,8	42,2	16,9	18,2	30,8	27,2	23,2	25,9
Работа	0	5,3	7,8	12,4	8,5	18,9	9,0	15,8
Дорога	12,8	10,5	9,8	7,7	4,1	3,6	3,1	3,0
Сон	47,0	42,3	48,0	45,0	49,6	44,8	51,1	48,7
Прочее	7,8	8,0	18,1	28,8	12,6	14,3	13,0	11,9
Всего	144	144	144	144	144	144	144	144

В сфере досуга нарабатываются типичные для этой студенческой социальной группы формы общения, поведения, формируются ценностные приоритеты [10]. Они, в свою очередь, детерминируются региональными социально-экономическими условиями, т.е. условиями жизнеобеспечения в самом широком значении этого слова.

В связи со сказанным региональные особенности студенческого досуга как сферы «вторичной социализации»

зации» молодежи имеют несомненную исследовательскую перспективу и актуальность.

Одной из первых задач исследования являлось получения представления о том, что вкладывается студентами в понятие «досуг». В соответствующем вопросе анкеты респондентам был предложен ряд распространенных альтернатив, дополненных открытой позицией «Другое». Каждый из выбранных вариантов предлагалось самостоятельно детализировать. Приведенное на рисунке 1 ранжированное распределение иллюстрирует общее представление всей выборки о досуге без его дифференциации по направлениям подготовки, признаку пола, поселенческому фактору.

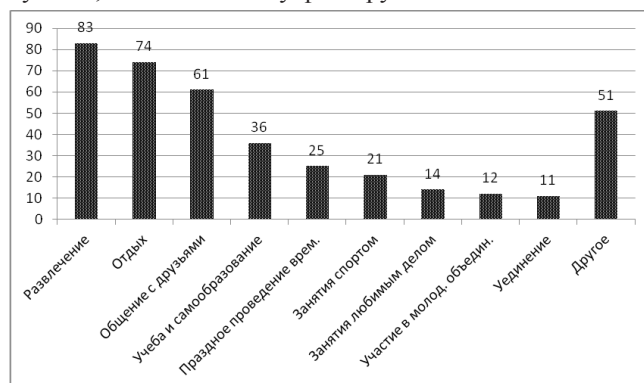


Рисунок 1 - Ранжированное распределение представлений студенчества о досуге

Первое, на что показывает распределение представлений о досуге – это явное доминирование (первые три ранга) традиционного молодежного представления о досуге как развлечении и отдыхе. В нем чувствуется беззаботность, основанная еще в большинстве случаев на родительском патронаже по обеспечению всех существенных аспектов обыденной жизнедеятельности, что оставляет определенные ресурсы и время для досуга. В то же время в варианте «Другое» более половины респондентов указали на текущие дела, связанные домашними заботами, и дополнительное материальное обеспечение.

Детализация предложенных вариантов позволила раскрыть их понимание студентами. Для каждого из вариантов по приоритетности сформированы следующие ряды форм и видов досуга:

– *развлечение*: кино, дискотеки, организованные массовые мероприятия, посещение пиццерий, баров, кафе, театров, концертов;

– *отдых*: компьютер (сетевое общение, информационный поиск, игры), TV, прослушивание современной музыки, чтение, отдых в семье, отдых на природе, прогулки, путешествия с выездом за пределы региона;

– *общение с друзьями*: телефон, общение в общегитии, общение с представителями противоположного пола, прогулки по городу, походы в торгово-развлекательные центры;

– *учеба и самообразование*: подготовка к текущим занятиям, выполнение контрольных, рефератов, курсовых, изучение иностранного языка, обучение работе на компьютере, второе образование;

– *праздничное проведение времени*: сон, ничегонеделание;

– *занятия спортом*: в секциях, «просто попинать мяч»;

– *занятия любимым делом*: в кружках самодеятельности, КВН, клубы по интересам;

– *участие в вузовских молодежных объединениях*: участие во вне учебных мероприятиях, волонтерская и общественная деятельность;

– *уединение*: побыть одному, подумать над проблемами, побыть в тишине, успокоиться, помечтать;

– *другое*: дополнительное материальное обеспече-

ние, удовлетворение физиологических потребностей (приобретение и приготовление пищи, уборка, уход за одеждой, уход за собой и т.п.), помощь родителям и родственникам.

Жизнедеятельность регионального студенчества в Забайкальском крае, как и в любом другом регионе, зависит от социально-экономической ситуации [11]. Забайкальский край является дотационным и относится к регионам с крайне тяжелой социально-экономической ситуацией [12]. С ней в определяющей степени связаны и основные социальные характеристики студенчества (тип поселения (проживания) при первичной социализации, социальное происхождение и уровень дохода семьи, и соответствующее статусное положение студента, материальное положение, жилищно-бытовые условия во время обучения), все в купе обуславливающие характер их активности, как в учебной, так и в досуговой деятельности. Эти социальные характеристики косвенно, а часто и непосредственно определяют специфику и основные формы проведения досуга.

Практически всеми исследователями подчеркивается прямая связь материального положения студентов и характера их досуговой деятельности [13]. Эта мысль очень конкретно выражена в монографии под редакцией А.Ф. Хохлова [14]: «студенты из высокодоходных семей имеют больше свободного времени, тогда как у малообеспеченных учащихся вузов резервы его истощаются борьбой за выживание». Нам бы хотелось добавить к этому, что студенты из высокостатусных семей имеют и заметно лучшую текущую материальную обеспеченность.

Забайкальскую специфику материальной обеспеченности студенчества иллюстрирует распределение ответов на вопрос: «Как Вы оцениваете свое материальное положение по четырехвариантной градации: отличное, хорошее, удовлетворительное, неудовлетворительное?» (рисунок 2).

Распределение показывает, что более двух третей забайкальских студентов испытывают материальные сложности и затруднения (вариант «удовлетворительно» нами трактуется как строго регламентированный бюджет денежных средств, позволяющий «сводить концы с концами»). Косвенным подтверждением сложного материального положения забайкальского студенчества может служить далеко не ведущий приоритет кафе, баров, пиццерий в сфере досуговых развлечений, а также последний приоритет путешествий с выездом за границу или южные регионы страны в таком виде досуга как отдых. Прямым подтверждением сложного материального положения является первая позиция поиска дополнительного заработка, которую обозначили более половины опрошенных студентов в варианте «Другое».

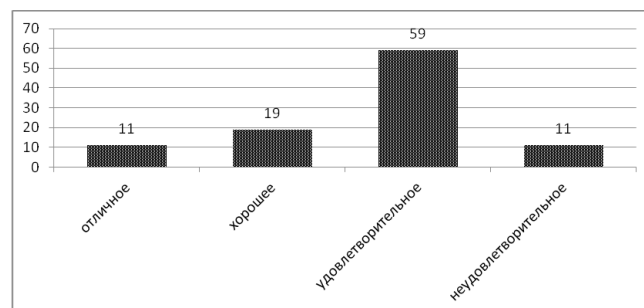


Рисунок 2 - Материальное положение забайкальского студенчества по четырехвариантной градации

Попутно следует отметить, что часть студенчества не разделяет понятия «свободное время» и «досуг», относя к последнему учебу и самообразование, а также работу (вторичную занятость) и ее поиск [15,16,17].

Так как нас интересует досуговая сфера, параллельно с предыдущим вопросом студентам был пред-

ложен и такой: «Какая средняя сумма денег в Вашем месячном бюджете может быть выделена для досуга?». Распределение ответов приведено на рисунке 3.

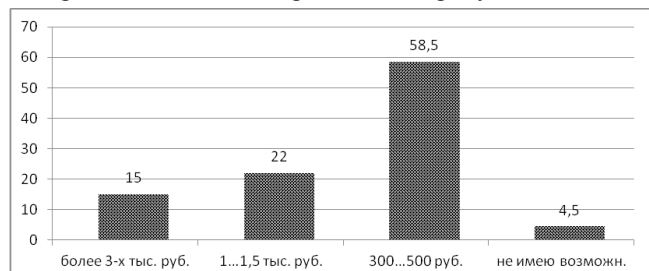


Рисунок 3 - Средняя сумма денег в месячном бюджете студента, которая может быть выделена для досуга

Сопоставляя два приведенных распределения, отчетливо проявляется их корреляционная связь. Некоторое смещение возможных досуговых трат в сторону их превышения над потенциальными возможностями студентов с различной материальной обеспеченностью нами объясняется эффектом проявления «демонстративного потребления», теоретические основы которого заложены в известной работе Т. Веблена [18].

В любом регионе страны независимо от сложившейся в нем социально-экономической ситуации всегда присутствует социальное и экономическое расслоение общества. Степень экономической контрастности прямо коррелируется с экономикой региона. Для молодежного социума экономическое расслоение наиболее контрастно проявляется в сфере высшего образования, т.к. вуз является не только местом учебы, но и местом демонстрации экономического благосостояния и статусного положения семьи студента.

Специфика забайкальского региона в сфере образования заключается в ежегодном оттоке мажорной молодежи в центральные вузы страны, и оседании в регионе средне- и малообеспеченных абитуриентов и студентов, что несколько нивелирует максимальный диапазон имущественной дифференциации. Однако и такому молодежному социуму присущи элементы демонстративного потребления, будь то сфера одежды, мобильных телефонов определенных торговых марок или форм досуга.

Опять же социально-экономическая ущербность региона не позволяет большинству студентов откликаться на рекламируемые средствами массовой информации формы и виды досуговой деятельности.

Здесь следует сделать небольшое отступление, касающееся психологии молодого возраста. Большую часть своего времени социум, в том числе и студенческий, проводит в регулярной зоне. Регулярная зона студенчества – это ежедневные учеба, отдых, быт. В этой зоне задается незначительная часть физического и психоэмоционального потенциала и накапливается неистраченная энергия, которая может вылиться (выплеснуться) в лучшем случае в экстремальную позитивную деятельность, в худшем – экстремистскую негативную [19].

Мы уже говорили, что одной из основных потребностей студенческой молодежи является потребность в самореализации, и рекреация является пространством, в котором она может быть реализована. Потребность в самореализации, замешанная на юношеском максимализме, и подвигает молодежь в стремлении быть непохожим на окружающих сверстников, выделиться среди них. Необычные, а часто и экстремальные формы досуга – очень подходящее пространство для этого. Некоторые формы такого досуга (паркур, экстремальный велосипед, мотоспорт, экстремальные ролики) доступны практически повсеместно и не требуют значительных материальных вложений, однако большинство по названным причинам следует отнести к ограниченным.

Весьма показательны в этом отношении данные, по-

лученные нами в результате опроса, о представлении забайкальского студенчества о современных видах досуга (таблица 2).

Таблица 2 - Представления забайкальского студенчества о современных видах досуга, %

Вид	Краткое описание вида	Наличие в Чите/стоимость, руб.	Представления		
			слышал, но не знаю что это такое	знаю, что это такое	пробовал
Серфинг	катание на волне с применением досок для серфинга	не организован* / нет данных	10	68	18
Скейтбординг	выполнение трюков на скейтборде	не организован / нет данных	35	47	27
Триал	преодоление препятствий на велосипеде, мотоцикле	не организован / нет данных	45	30	4
Сноубординг	спуск с заснеженных склонов и гор на специальном снаряде сноуборде	не организован / нет данных	50	70	15
Рафтинг	сплав на особой разновидности надувной лодки	да / нет данных	10	5	-
Кайтсерфинг	движение по поверхности воды под действием силы тяги, развиваемой воздушным змеем	не организован / нет данных	11	23	2
Аквабайк	гонки на гидроциклах	не организован / нет данных	25	54	5
Пейнтбол	игра с применением маркеров, стреляющих шариками с краской	да / 600-1000	35	60	16

* есть, но не организован для массового участия

Эти представления иллюстрируются результативными столбцами, в которой сведены виды досуга, отнесенные нами к первой генерации, т.е. появившиеся, получившие признание и распространение относительно давно. В ней отсутствуют виды досуга, отнесенные нами ко второй генерации, т.е. современные новации в этой сфере, такие как бейсджампинг, bicycle moto ext-reme, каякинг, фрибординг, aggressive inline skating, вейкборд, рафтинг и т.д.

Несложный вывод, следующий из сказанного, позволяет заметить, что региональная социально-экономическая специфика, преломленная к студенческой досуговой сфере, не способствует необходимой позитивной физической и психологической разрядке студентов, что может проявляться в различных видах асоциального, в пределе противоправного поведения [20].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- Оленина Г.В. Социально-культурное проектирование и продвижение гражданских инициатив молодежи: история, теория, методология, практика. – Барнаул: Изд-во АГАКИ, 2012. С. 83-85.
- Азарова (Вандяк) Р.Н. Организация досуговой деятельности молодежи в регионе и городе как фактор воспитания // Стратегия воспитания в образовательной системе России: подходы и проблемы / Под ред. проф. И.А. Зимней. Изд. 2-е, доп. и перераб. – М.: Агентство «Издательский сервис», 2004. С. 459–462.
- Гриненко О.Д. Теоретико-методологические основы изучения свободного времени молодежи // Проблемы Науки. 2014. №5 (23).
- Трегубов Б.А. Свободное время молодежи: сущность, типология, управление. – СПб.: Издательство Санкт-Петербургского университета, 1991. 152 с.
- Дюмазедье Ж. Планирование досуга и культурное развитие // Образование взрослых и досуг в современной Европе. – Прага: Обрис, 1966. С. 51-5.
- Дюмазедье Ж. На пути к цивилизации досуга. – М., 2003.
- Казакова К.И. Изучение бюджета времени студентов // Современные наукоемкие технологии. – 2014. – № 7 (1). С. 40-41.
- Досуговая деятельность студенчества. URL: http://works.tarefer.ru/74/100542/index.html#_ftn1 (дата обращения 01.02.2015).
- Кондратьева Н.С., Прокопенко Л.А. Особенности бюджета времени и формы досуга студентов технического вуза // Успехи современного естествознания. – АНИ: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4(17)

2013. – № 10 .С. 199-201.

10. Вальтер М.А. Культурно-досуговая деятельность и её влияние на формирование личности студента. Барнаул, 2002.

11. Мирзоян М.В. Проблемы социальной защиты и поддержки студентов в современной педагогической литературе URL: http://superinf.ru/view_helpstud.php?id=3378 (дата обращения 07.11.2015).

12. Показатели мониторинга социально-экономического положения Забайкальского края в 2015-2016 годах. URL: http://chita.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_ts/chita/ru/statistics/0a992900410_cfb09a92ff367ccd0f13 (дата обращения 11.02.2016).

13. Гончарова, Н.Г. Трансформация досуговой деятельности современной российской студенческой молодежи: дис...канд. соц. наук: 22.00.04: защищена 27.02.09 / Н.Г. Гончарова. – Ростов-на-Дону, 2009. С. 4.

14. Нижегородское студенчество на рубеже веков (По материалам социологического исследования): Монография / Науч. ред. А.Ф. Хохлов. – Н. Новгород: Изд-во ННГУ, 2001. С. 27.

15. Николов Л. Структуры человеческой деятельности / Пер. с болг. - М., 1984. С.162.

16. Anderson N. Men's Work end Leisure. London: Routledge.1961.

17. Минц Г.И. Свободное время: Желаемое и действительное. М., 1978. С. 4.

18. Веблен Т. Теория праздного класса: экономическое исследование институций. М., 1984.

19. Иванов Е.В. Субкультура экстремалов: операционализация понятия // Теория и практика общественного развития. 2014. № 6. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/subkultura-ekstremalov-operatsionalizatsiya-ponyatiya> (дата обращения: 17.03.2016).

20. Гончарова Н.Г. Трансформация досуговой деятельности современной российской студенческой молодежи: дис...канд. соц. наук. – Ростов-на-Дону, 2009. С. 7.

УДК 314.745.22-314.745.23

ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ УПРАВЛЕНИЯ МИГРАЦИОННЫМИ ПОТОКАМИ В КОНТЕКСТЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МЕЖДУ ЕВРОПЕЙСКИМ СОЮЗОМ И ТУРЦИЕЙ В СФЕРЕ МИГРАЦИИ

© 2016

Бойко Александр Валерьевич, кандидат социологических наук, заместитель начальника кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин
Краснодарский университет МВД России, Крымский филиал
(295053, Россия, Симферополь, ул. академическая Х.Х. Стевена, дом 14, e-mail: alex_boyko@hotmail.com)

Аннотация. Статья посвящена актуальным вопросам регулирования миграционных процессов на региональном уровне. В силу географической близости, тесных социально-экономических, культурно-исторических отношений России с государствами европейского региона и Малой Азии миграционные процессы являются предметом активного междисциплинарного исследовательского интереса. Исследование институциональных особенностей национальных и межгосударственных систем контроля и управления миграционными процессами позволяет определить степень государственного влияния на миграционные потоки. Европейский миграционный кризис за несколько лет стал одной из основных тем международных дискуссий как на политическом уровне, так и в рамках научных дискурсов. Европейский Союз находится в активном поиске буферных зон, с помощью которых предполагается сократить поток мигрантов из стран Азии и Африки, захлестнувшего Европу за последние 10 лет. Отношения между Турцией и Европейским Союзом включают в себя соглашения, направленные на ограничение доступа мигрантов на его территорию. В настоящее время Совет Европейского Союза в рамках договоренностей с властями Турции использует три основных схемы распределения потоков мигрантов на территории Европейского Союза в тесной кооперации с турецкими властями: Схема переселения, Схема перемещения и рамочное соглашение между Турцией и Европейским Союзом. Каждый из институциональных инструментов имеет свою специфику реализации, которая, тем не менее, не позволяет считать их эффективными средствами управления миграционными потоками, прежде всего, в силу отсутствия единства среди членов Европейского Союза по вопросам квотирования числа мигрантов.

Ключевые слова: миграционный кризис, беженец, Европейский Союз, Турция, институциональные инструменты, схема переселения, схема перемещения, процессуальная несостоятельность, исходная страна получения убежища, безопасная третья страна.

INSTITUTIONAL TOOLS IN MIGRATION FLOWS MANAGEMENT IN CONTEXT OF EU-TURKEY INTERACTION ON MIGRATION

© 2016

Boyko Alexandr Valerievich, Ph.D. in sociology, deputy chief of humanitarian and socio-economical sciences chair
Krasnodar University of Ministry of Internal Affairs of Russia, Crimean branch
(295053, Russia, Simferopol, street Academica H.H. Stevena, 14, e-mail: alex_boyko@hotmail.com)

Abstract. The article is dedicated to peculiar features of migration processes regulatory policies on a regional level. Migration is in a close research interdisciplinary interest because of geographical disposition, close social, economic, cultural and historical relations of Russia and the countries of European region and Asia Minor. Research of institutional features in state and international migration flows control and management systems gives us an opportunity to determine the level of a state influence on migration. European migration crisis for the last few years has become a top story topic for international political and research discussions. EU is in active search of buffer zones that could help it to reduce a migration flow from Asia and Africa that flooding Europe for the last 10 years. Turkey and EU relations include specific agreements that are aimed to limit migrants' admittance to EU zone. For now EU Council uses three major migrants' distribution schemes: resettlement scheme, relocation scheme and EU-Turkey agreement of 18 march 2016 (1:1 resettlement –return scheme). Every of institutional tools has its implementation specific that still doesn't provide effective power to control migration flows. The major reason for that is a lack of intraorganizational cooperation within EU in issues related to migrants quoting.

Keywords: migration crisis, refugee, European Union, Turkey, institutional tools, resettlement scheme, relocation scheme, inadmissibility of applications, first country of asylum, safe third country.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. С начала сирийского конфликта почти три миллиона прошений на представление убежища было зарегистрировано в государствах-членах Европейского Союза (ЕС), включая Швейцарию и Норвегию, из них около 650 тыс. составляют граждане Сирии и 200 тыс. – Ирака. В то же самое время, практически 1,5 млн мигрантов прибыло к южным границам Европы морским путем, из которых около 15 тыс. человек погибли. Европейский Союз на фоне масштабного миграционного кризиса предпринимает активные попытки институциональным способом распределить потоки прибывающих мигрантов на территории государств как самого Союза, так и соседних государств. Учитывая тот факт, что наиболее крупный маршрут миграции в Европу проходит через Турцию, очевидным является интерес со стороны Европейского Союза к миграционной политике Турции, учитывая заинтересованность турецких властей в членстве в ЕС, желание получить безвизовый режим для своих граждан и некоторые иные, в том числе, материальные предпочтения.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешен-

ных ранее частей общей проблемы. Миграционный кризис в Европе является актуальной темой для многочисленных междисциплинарных исследований, так как затрагивает широкий спектр социально-политических, экономических, национально-культурных отношений. Научная среда достаточно оперативно реагирует на изменения в глобальной конъюнктуре проблем – миграционный кризис в Европе приобрел угрожающие масштабы сравнительно недавно, с началом вооруженного конфликта в Сирии, а до этого военными действиями в Афганистане и Ираке. Особенности межгосударственных отношений в рамках рассматриваемой темы является предметом в основном политологических исследований, где можно выделить работы Е.М. Зиганшина, Е.С. Кудряшова, Е.Д. Квашнина, Н.М. Михеевой, П.П. Тимофеева, О.Е. Трофимова [1-5]. Современные аналитические исследования кризисных явлений в сфере миграции относительно их выраженности на Европейском континенте осуществлялись Н.Б. Кондратьевой, О.Ю. Потемкиной [6]. На наш взгляд социологический интерес к аспектам управления и дальнейшего разрешения миграционного кризиса в Европе обусловлен особенностями институциональной активности в рамках регулирования сферы миграционных отношений. Институциональные средства и последствия их исполь-

зования влияют на систему общественных отношений, некоторые из них носят характер социального экспериментирования, что в условиях острых конфликтов может иметь плачевный исход. Целью нашей работы является рассмотрение институциональных инструментов управления миграционными потоками на территории государств-членов Евросоюза. В данной статье затронуты три основных программных документа, определяющие принципы и механизмы распределения внешних мигрантов на территории Европейского Союза и Турции: Схема перемещения, Схема переселения и соглашение между Европейским Союзом и Турцией, заключенное в марте 2016 года.

В сентябре 2015 года с целью остановить потоки мигрантов, хлынувшие на побережье Италии и Греции, Совет юстиции и внутренних дел Европейского Совета принял решение о перемещении 160 тыс. человек из Греции и Италии в другие страны Европейского Союза [7]. Данный инструмент является внутренним регулятивным средством Европейского Совета, который впервые был опробован в рамках так называемого мальтийского проекта в 2011 году [8]. Согласно данному решению принимающая сторона берет на себя обязанности по рассмотрению прошений о предоставлении убежища. В случае положительного рассмотрения документов мигранты смогут получить статус беженца с возможностью получения разрешения на постоянное проживание. По плану Европейского Совета все перемещения должны быть осуществлены в течение двух лет, реализация схемы является обязательной для всех членов государственного объединения за исключением Великобритании и Ирландии. Кроме того, свое согласие на участие в программе перемещения мигрантов из Греции и Италии дали Лихтенштейн, Норвегия и Швейцария. Однако первые же месяцы с момента начала реализации схемы перемещения мигрантов продемонстрировали ее неэффективность. Так, в уже упомянутые сроки в рамках программы с сентября 2015 года по сентябрь 2017 года подлежат перемещению 160 тыс. человек или практически 6,5 тыс. человек в месяц. К концу сентября 2016 года общее количество мигрантов, перемещенных в рамках реализации Схемы, составило чуть более 5,6 тыс. человек, что составляет около 3,5% от плана [9]. Основной причиной, по которой данная схема так и не начала эффективно функционировать является слабость внутривосточной солидарности.

Следующим программным инструментом в руках европолитиков является Схема переселения. В июле 2015 года государства - члены Европейского Союза и Ирландия заключили соглашение о добровольном участии в программе переселения более 22 тыс. мигрантов из стран Ближнего Востока, Северной и Восточной Африки с использованием национальных и межгосударственных правовых инструментов. В дополнение к уже заключенному соглашению между Турцией и Европейским Союзом ожидалось, что основное количество мигрантов по данной схеме составят мигранты, которые в настоящее время находятся на территории Турции. Первые результаты функционирования данной программы показывают немного большую эффективность по сравнению с программой перемещения. Действие Схемы переселения также предполагается ограничить двумя годами. Таким образом, с июля 2015 года по июль 2017 года планируется переселить 22504 человека или по 938 человек в месяц [9]. В первый год функционирования программы число переселенных мигрантов составило порядка 8 тысяч человек или около 630 человек в месяц, что немногим меньше, чем запланировано.

18 апреля 2016 года Европейским Союзом и Турцией заключено соглашение с целью радикальным образом уменьшить неконтролируемый поток мигрантов, прибывающих в Европу по восточномедиземноморскому маршруту. Согласно данному договору все мигранты, прибывающие из Турции на греческие острова с 20 марта 2016 года, должны быть возвращены обратно в Турцию.

За каждого сирийского гражданина, возвращенного в Турцию из Греции, один сириец будет принят на территории Европейского Союза. Согласно данному документу Турция обязуется предпринять все необходимые меры по ограничению неконтролируемой миграции через свою территорию на государства-члены ЕС. После того как Турция сможет взять под контроль миграционные потоки со своей территории в Европейский Союз будет задействована дополнительная миграционная программа ЕС по приему мигрантов из стран вышеуказанных регионов. Кроме того, Турция взяла на себя дополнительные обязательства по выполнению дорожной карты по либерализации визового режима для своих граждан, желающих въехать на территорию Европейского Союза. Материальная составляющая соглашения включает 3 млрд евро помощи, выделяемых Европейским Союзом для обустройства специальных миграционных центров на территории Турции с возможностью дополнительного увеличения финансирования данного направления вдвое до конца 2018 года. Турция и Европейский Союз также продолжают совместную работу над совершенствованием функционирования Таможенного Союза между Турцией и ЕС [10].

Промежуточные результаты функционирования вышеописанных механизмов распределения мигрантов по территории ЕС и Турции свидетельствуют о том, что в целом количество перемещаемых из Греции в Турцию мигрантов практически в три раза превышает число тех, кто прибыл из Турции в другие страны континентальной Европы, что свидетельствует об определенной дисфункциональности новых механизмов управления миграционными потоками. Конечно, еще рано оценивать результативность всех трех программ, однако учитывая очевидную напряженность в отношениях Евросоюза и Турции, а также программную динамику с 2015 года можно предположить, что и эти шаги по улучшению ситуации с мигрантами в Европе будут не эффективны. Основным эффектом от подобных институциональных инструментов считается на выборе мигрантами маршрутов, которыми они пытаются добраться берегов европейского континента. С января по март 2016 года 90,4 % мигрантов, а это практически 130 тыс. человек, прибыли в Европу восточномедиземноморским маршрутом из Турции в Грецию через Эгейское море. После вступления в силу соглашения между ЕС и Турцией количество нелегальных мигрантов, пытавшихся воспользоваться восточным маршрутом сократилось до 30,7% от общего количества прибывших. Однако такой эффект проявился одновременно с активизацией так называемого центральносредиземноморского маршрута (Тунис, Алжир Италия).

Кроме того, что проблема пресечения нелегальной миграции не была решена в связи с текущей миграционной политикой Евросоюза возникают еще и вопросы относительно статуса перемещаемых лиц, а также защиты их прав и свобод в Турции. Последняя не в полном объеме присоединилась к Женевской конвенции 1949 года о защите гражданского населения в военных конфликтах, что означает, что мигранты могут получать защиту только на кратковременной основе, и даже с принятыми в 2013 году нормативно-правовыми актами, расширяющими возможности обеспечения прав и свобод иностранцев, отношение в Турции к вынужденным мигрантам можно охарактеризовать скорее как дискриминационное – во многих случаях прошения о предоставлении статуса беженца не удовлетворяются на основании критерия «процессуальной несостоятельности». Вообще, европейская бюрократия достаточно активно использует процессуальную казуистику для того, чтобы всеми средствами воспрепятствовать получению мигрантами статуса беженца. Так, возвращение мигрантов из Греции в Турцию осуществляется двумя путями: те, кто не имеет права на международную защиту, согласно двустороннему соглашению между Турцией и Грецией возвращаются немедленно; те, кто подает прошение на

получение статуса беженца в Греции зачастую сталкиваются с тем, что государственные органы отказывают в прошении, используя при этом формулировку «процессуальной несостоятельности» [10]. Действительно, законодательство ЕС в отношении лиц, ищущих убежище, позволяет использовать формулировку «процессуальная несостоятельность» в «определенных случаях», что по сути означает для аппликанта получение отказа без разъяснений. В таких случаях еврочиновниками используются два правовых принципа для признания прошения «процессуально несостоятельным»:

- «исходная страна получения убежища», где мигрант уже получил статус беженца или обеспечена защита его прав и свобод как вынужденного переселенца или беженца;

- «безопасная третья страна», где лицо не получило статуса беженца, но такое государство может обеспечить необходимую защиту прав лица, подлежащего реадмиссии.

В контексте использования этих процедур Греция недавно привела свое законодательство в соответствии с принципами «исходной страны получения убежища» и «безопасной третьей страны», реализация которых необходима для осуществления отправки мигрантов на турецкую территорию. Возникает логичный вопрос, означает ли это, что Турция в одночасье стала «безопасным государством» для беженцев и лиц, ищущих убежище? Согласно исследовательским данным международной организации «Амнести Интернешнл» с сентября 2015 года тысячи мигрантов были отправлены турецкими властями в специальные приемники-изоляторы [11].

В контексте попыток Европейского Союза привлечь Турцию к решению проблемы неконтролируемой миграции отдельно можно выделить вопрос о судьбе сирийцев, иракцев и афганцев, в отношении которых не применимы положения Женевской конвенции 1949 года. С середины января 2016 года турецкие власти ежедневно высылают порядка 100 человек обратно в охваченную огнем Сирию [12].

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Анализ динамики функционирования трех рабочих институциональных инструментов регулирования миграционных потоков, прибывающих на территорию Европейского Союза свидетельствует о продолжающейся стагнации миграционной политики ЕС, что справедливо было также отмечено Президентом России В.В. Путиным в ходе его выступления на заседании Совета по межнациональным отношениям в Астрахани 31 октября 2016 года. Опыт Европы в решении миграционного кризиса даже негативный для России в любом случае является показательным, так как Российская Федерация имеет значительные показатели внешней и внутренней миграции и в своей истории сталкивалась с проявлениями массовой миграции. Осуществляемые Европейским Союзом меры по уменьшению потока мигрантов из стран Ближнего Востока, северо-восточной Африки не носят системный характер, а являются скорее проявлением желания снизить уровень социального напряжения, которое накаляется все больше с каждой волной мигрантов. В итоге сами мигранты, среди которых, без сомнения, огромное количество тех, кто действительно нуждается в международных гарантиях безопасности, такую защиту найти не могут ни на территории Европейских государств, ни тем более на территории Турции, правительство которой в силу остроты ситуации с беженцами занимает довольно жесткую позицию по отношению к последним. Миграционный кризис является серьезным испытанием не только для отношений между Турцией и Европейским Союзом, но также и для жизнеспособности государственных образований, вовлеченных в массовые миграционные процессы. Учитывая свой статус транзитного «хаба» на пути мигрантов из стран Ближнего Востока и Афганистана, Турция предпринимает значительные

усилия для укрепления своих позиций в откровенном торге с Европейским Союзом, и сейчас, когда вырисовывается реальная перспектива смены внешнеполитического вектора (угроза срыва договоренностей по безвизовому режиму для граждан Турции и приостановление переговоров по членству Турции в Европейском Союзе) Европа вынуждена искать новых партнеров, которые смогут принять у себя часть мигрантов, направляющихся в Европу [13].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Зиганшина Г.М. Турция и ЕС: социально-правовые и политические аспекты интеграции // Ближний Восток и современность / Институт изучения Израиля и Ближнего Востока. М., 2004. № 24. С. 155–160.

2. Кудряшова Ю.С. Турция и Европейский союз: история, проблемы и перспективы взаимодействия. М.: Институт Ближнего Востока, 2010. 364 с.

3. Квашнин Ю.Д. Греция: границы закрыты, миграционный кризис продолжается [Электронный ресурс]. // ИМЭМО РАН. 30.03.2016. Режим доступа: http://www.imemo.ru/index.php?page_id=502&id=2251&ret=640 (дата обращения 31.03.2016).

4. Михеева Н.М. Миграционный кризис и новые возможности для Турции // Официальное интернет издание «Вестник МГИМО-Университета». 2016. № 2 (47). URL: – <http://www.vestnik.mgimo.ru/razdely/mirovaya-politika/migracionnyy-krizis-i-novye-vozmozhnosti-dlya-turcii> (дата обращения: 25.11.2016).

5. Тимофеев П.П. Влияние миграционного кризиса в Европе на отношения ЕС и Турции // Официальное интернет издание «Вестник МГИМО-Университета». 2016. № 2 (47). URL: – <http://www.vestnik.mgimo.ru/razdely/mirovaya-politika/vliyanie-migracionnogo-krizisa-v-evrope-na-otnosheniya-es-i-turcii> (дата обращения: 25.11.2016).

6. Миграционные проблемы Европы и пути их решения / [под ред. Н.Б. Кондратьевой, О.Ю. Потемкиной]. – М.: Ин-т Европы РАН, 2015. – 144 с.

7. EU (2015) “Council decision (EU) 2015/1601 of September 2015 establishing provisional measures in the area of international protection for the benefit of Italy and Greece”. URL: – <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A32015D1601> (дата обращения: 24.11.2016).

8. Resettlement, relocation or humanitarian admission?! We explain the terminology...European resettlement network. URL: – <http://www.resettlement.eu/page/resettlement-relocation-or-humanitarian-admission-we-explain-terminology> (дата обращения: 25.11.2016).

9. European Commission – EC (2016). Report from the Commission to the European Parliament, the European Council and the Council, Sixth report on relocation and resettlement. COM (2016) 636 final, Strasbourg, 28/09/2016. URL: – http://ec.europa.eu/dgs/home-affairs/what-we-do/policies/european-agenda-migration/proposal-implementation-package/docs/20160928/sixth_report_on_relocation_and_resettlement_en.pdf (дата обращения: 24.11.2016).

10. European Commission – EC (2016) “EU-Turkey agreement: questions and answers. Factsheet on the EU-Turkey agreements”. URL – http://europa.eu/rapid/press-release-MEMO-16-963_en.htm (дата обращения: 20.11.2016).

11. Amnesty International (2015) “Europe’s Gatekeeper: unlawful detention and deportation of refugees from Turkey”. URL: – <https://www.amnesty.org/en/documents/eur44/3022/2015/en/> (дата обращения: 25.11.2016).

12. Amnesty International (2016) “Turkey: illegal mass returns of Syrian refugees expose fatal flaws in EU-Turkey deal”. URL: – <https://www.amnesty.org/en/press-releases/2016/04/turkey-illegal-mass-returns-of-syrian-refugees-expose-fatal-flaws-in-eu-turkey-deal/> (дата обращения: 25.11.2016).

13. Украину предложили заселить мигрантами в обмен на безвизовый режим с ЕС. Информационный электронный ресурс Lenta.ru. URL: – <https://lenta.ru/news/2016/11/28/petukhov/> (дата обращения: 28.11.2016).

УДК 316.4: 334.02

ОТ ЛЮБВИ ДО НЕУДОВЛЕТВОРЕННОСТИ. УДОВЛЕТВОРЁННОСТЬ И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ ПЕРСОНАЛА И МОЛОДЫХ ВРАЧЕЙ ЦЕНТРОВ АМБУЛАТОРНОЙ ХИРУРГИИ САНКТ-ПЕТЕРБУРГА

© 2016

Галкин Константин Александрович, аспирант, стажер-исследователь Центра Молодежных исследований Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (193171, Россия, Санкт-Петербург, ул. Седова, д. 55, корп. 2. e-mail: kagalkin@hse.ru, kgalkin1989@mail.ru)
Малахов Игорь Николаевич, ассистент кафедры общественного здоровья и здравоохранения с курсом экономики и управления здравоохранением

Первый Санкт-Петербургский государственный медицинский университет имени академика И. П. Павлова (197022, Россия, Санкт-Петербург, ул. Льва Толстого, д. 6-8, e-mail: cerebrum-org@rambler.ru)

Аннотация. Данная работа выполнена в парадигме mixed method research. В первой части работы представлен количественный анализ удовлетворенности врачами различными аспектами трудовой деятельности. Эмпирической базой выступает исследование врачей из девяти амбулаторных и одного амбулаторно-консультативного учреждения города Санкт-Петербурга, в состав которых входил такой вид стационарозамещающих технологий как центр амбулаторной хирургии (ЦАХ) (n=113). Во второй части работы представлен качественный анализ (метод полуструктурированного интервью) (n=15) удовлетворенности врачами своей трудовой деятельностью и условиями труда, а также проблемой взаимодействием с коллегами и пациентами и проблемой формирования профессиональной идентичности молодого врача в условиях удовлетворенности различными аспектами трудовой деятельности. В ходе количественного анализа нами было определено, что именно молодые врачи являются наиболее неудовлетворенной группой, подверженной всем структурным социальным изменениям, происходящим как на институциональном уровне (макро), так и в контексте отдельно взятого учреждения здравоохранения (микро уровень). Цель исследования - проанализировать удовлетворенность/неудовлетворенность врачами различными аспектами трудовой деятельности и определить как формируется профессиональная идентичность молодых врачей в условиях удовлетворенности/неудовлетворенности различными аспектами трудовой деятельности на работе и нестабильности, кризиса медицинских профессий в России.

Ключевые слова: кадры здравоохранения, удовлетворенность врачами условиями труда, молодые врачи, профессиональная идентичность, карьерные стратегии молодых врачей, ЦАХ.

FROM LOVE TO FRUSTRATION. SATISFACTION AND PROFESSIONAL IDENTITY OF STAFF AND YOUNG DOCTORS CENTERS FOR OUTPATIENT SURGERY IN ST. PETERSBURG

© 2016

Galkin Konstantin Aleksandrovich, postgraduate student, Intern researcher at the Center for Youth studies National Research University "Higher school of Economics" Saint-Petersburg (193171, Russia, St.-Petersburg, street Sedova, d. 55, korp. 2. e-mail: kagalkin@hse.ru, kgalkin1989@mail.ru)
Malakhov Igor Nikolaevich, assistant of the Department of public health and health Economics courses and health management

First Saint Petersburg state medical University named after academician I. P. Pavlov (197022, Russia, St. Petersburg, St. Leo Tolstoy, D. 6-8, e-mail: cerebrum-org@rambler.ru)

Abstract. This work was performed within the paradigm of mixed method research. In the first part of the paper presented a quantitative analysis of satisfaction with doctors of various aspects of labor activities. The empirical basis is the study of nine ambulatory and one ambulatory outpatient consultative institutions of the city of St. Petersburg, composed this kind of hospital replacing technologies, the outpatient surgery center (Outpatient Surgery Center) (n=113) the second part provides qualitative analysis (semi-structured interview) (n=15) satisfaction with physicians of their employment and working conditions, and also the problem of interaction with colleagues and patients, and problems of formation of professional identity of a young doctor in terms of satisfaction with various aspects of employment. During the quantitative analysis, we have identified that young doctors are the most dissatisfied group, subject to all of the structural social change that occurs at the institutional level (macro), and in the context of a single health care institution. (micro level) the purpose of the study to analyze the satisfaction/ dissatisfaction with doctors of various aspects of labour activities, and to identify how the professional identity of young doctors formed in terms of satisfaction/dissatisfaction with various aspects of labour activity and instability, the crisis of medical profession in Russia.

Keywords: health workforce, satisfaction of doctors working conditions, young physicians, professional identity, career strategy of young doctors, Outpatient Surgery Center.

В России медицинские профессии сегодня находятся в состоянии кризиса. С одной стороны, данный кризис обусловлен институциональными условиями - социально-экономическими проблемами в здравоохранении, отсутствием должного финансирования медицинского образования и, зачастую, отсутствием компетентных специалистов. С другой стороны, российская медицина претерпевает ряд структурных социальных трансформаций, таких как феминизация, текучесть и старение кадров, которые оказывают влияние на процесс восприятия медицинских профессий в обществе. В большинстве работ, посвященных исследованию удовлетворенности, карьерным стратегиям и профессиональной идентичности врачей в России, применяется исключительно количественный подход и фигура врача-индивида исчезает из контекста анализа. Это создает определенные проблемы, так как индивидуальные компоненты удовлетворенностью своей профессиональной деятельностью и условиями труда исчезают из комплексной ис-

следовательской картины [6,5,1,2]. В работе Панкевич, Школьникова, Югай отмечается, что удовлетворенность медицинского персонала зависит от формы собственности организации и наибольший процент удовлетворенности наблюдается в частных клиниках, что связано с высокой заработной платой в частных клиниках и хорошим материально-техническим обеспечением. [4]. Важным компонентом удовлетворенности условиями труда и работой в клинике рассматривается взаимодействие с пациентами, коммуникация с пациентами. Пиетилия, Дворянчикова, Шилова, исследуя медицинские услуги в Санкт-Петербурге, определяют поле современных медицинских услуг как «антигуманистическое». Следовательно, проблемы коммуникации пациента и врача, также как и проблема взаимодействия врачей с пациентами, оказывает огромное влияние на формирование карьерной стратегии врача и удовлетворенности работы в клинике [5]. Молодые врачи представляют собой особую группу, которая, с одной стороны, нахо-

даться на стадии активной интеграции в медицинскую профессию посредством профессиональных практик, а с другой стороны, молодые врачи сталкиваются с различными проблемами на работе чаще, чем врачи со стажем, с проблемой коммуникации и взаимодействия с медицинским персоналом, работой с пациентами, проблемой отсутствия инициатив и карьерного роста[3,7]. В работе Coulehan, отмечается, что чувство ощущения себя в качестве врача и определения своей профессиональной идентичности выступает важным элементом в контексте сохранения своей карьерной траектории и желания работать по специальности в будущем[8]. В работах Skorikov и Vondracek концепт профессиональной идентичности представлен как «комплексная структура ценностей и понятий, в контексте которой включены мотивации и компетенции индивидуумов, а также личные карьерные траектории и постоянная саморефлексия относительно своего профессионального пути»[10,12]. В статье мы определяем профессиональную идентичность как продукт личной саморефлексии и продукт взаимодействий и интеракции индивидуума в социальном мире. Данное определение опирается на теоретический базис диалектической теории идентичности Дженкинса. Профессиональная идентичность молодых врачей - часто находится в нескольких плоскостях социальной жизни[13,9]. Удовлетворенность/неудовлетворенность профессиональной деятельностью и такие ключевые составляющие профессиональной деятельности как коммуникация, общение и взаимодействие в рамках профессионального сообщества оказывают влияние на формирование профессиональной идентичности и ощущения себя как врача у индивидуумов[11]. Цель исследования - проанализировать удовлетворенность/неудовлетворенность врачами различными аспектами трудовой деятельности и определить, как формируется профессиональная идентичность молодых врачей в условиях удовлетворенности/неудовлетворенности различными аспектами трудовой деятельности на работе и нестабильности, кризиса медицинских профессий в России.

Методология. Исследование проводилось на основании данных предоставленных медицинским информационно-аналитическим центром города и по средствам массового, сплошного, анкетирования и полуструктурированного интервьюирования врачей ЦАХ (n=128). Всего было анкетировано (n=113) врачей. Полуструктурированные интервью были взяты у 15 врачей работников ЦАХ (n=15). В ходе количественного анализа удовлетворенности различными аспектами труда нами было определено, что наиболее уязвимой группой, в контексте смены профессии и неудовлетворенности выступают именно молодые врачи, поэтому полуструктурированные интервью проводились с молодыми врачами сотрудниками ЦАХ Санкт-Петербурга.

$$F = \frac{\left(\sum X_1 + \frac{\sum X_2}{2} - \sum X_3 \right)}{Z - P} \quad (1)$$

Таблица 1 - Шкала для оценки коэффициента уровня удовлетворенности работников ЦАХ.

Уровень удовлетворенности работников (F)	Высокий	Выше среднего	Средний	Ниже среднего	Низкий
Баллы	Более 8	7-6	5-4	3-2	Менее 2

X_1 - сумма показателей удовлетворенности работников: заработной платой, обязанностями, условиями труда, графиком работы, оснащением и положительной оценкой полноценности места работы; X_2 - сумма пока-

зателей характеризующих не полную удовлетворенность работников: заработной платой, обязанностями, условиями труда, графиком работы, оснащением; X_3

сумма показателей характеризующих не удовлетворенность работников: заработной платой, обязанностями, условиями труда, графиком работы, оснащением и наличие желания смены места работы; Z - максимальное

количество исследуемых критериев удовлетворенности (в данном случае шесть) $\times \times 10$; P - (Число физических

лиц среднего медицинского персонала) $\times 10$ / (Число физических лиц врачей) (не более 40). Соотношение «врач/медсестра» было взято 1:4:1, что соответствует целевым значениям соотношения в РФ и определенным в Мюнхенской декларации ВОЗ (2000 г.); S - коэффициент

укомплектованности штатов физическими лицами, отражающий степень нагрузки на сотрудников ЦАХ (таблица 2.5).

Таблица 2 - Шкала для оценки коэффициента укомплектованности штатов физическими лицами

Укомплектованность штатов физическими лицами в %	Более 80%	60-79%	Менее 60%
S	1	1,25	1,4

Анализ данных опроса

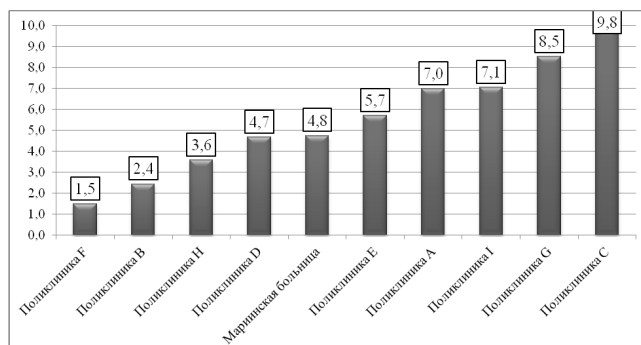


Рисунок 1 – Уровень удовлетворенности работников ЦАХ города

В общей совокупности работников ЦАХ города Санкт-Петербурга, преобладают женщины (64,6%). Наибольший удельный вес приходится на возрастную категорию от 30 до 59 лет (69,3%) и 24,6% приходится на долю лиц от 60 и старше. Средний возраст работников составляет 48,4 +/- 1,6 лет (t=3,1 p<0,05). Наименьшую долю составил младший медицинский персонал (17,8%), а 23,7% работников относятся к среднему медицинскому персоналу, на долю специалистов приходится 35,4%.

Работникам ЦАХ задавался вопрос: «Считают ли они свой центр полноценной стационарозамещающей технологией». Так каждый третий сотрудник ЦАХ считает, что он не полноценный (32,8%). Что же касается основных недостающих элементов в ЦАХ, то респонденты отмечают следующее: нехватка нового оборудования (45,8%); недоукомплектованность персонала отметили 1/3 (32,3%) работников; недостаточное количество операционных (12,7%); отсутствие должного количества коек дневного стационара (6,1%); нехваткой чего-то иного, обеспокоены 3,1% работников ЦАХ. Рассматривался так же вопрос желания сменить место работы. Так, среди руководителей, такое желание высказали менее 1/10 (6,7%). Каждый 6 (17,4%) специалист хотел бы сменить место работы. В числе среднего медперсонала согласились бы на смену места трудовой деятельности уже каждый 4 (23,6%). Желание сменить место работы явля-

ется важным индикатором, означающим необходимость преобразований в кадровой политике учреждения. Что касается причины такого решения, то более половины (63,7%) работников указали низкую заработную плату, меньшая доля (21,3%) - это отсутствие профессионального развития в области стационарозамещающих технологий и профессионального роста в целом. Каждый десятый работник отмечал неудовлетворительные условия труда (10,7%), менее 5% причин к смене места работы, составили конфликтные ситуации с работодателем.

Относительно удовлетворенности различными аспектами в ЦАХ были получены следующие результаты. Удельный вес тех, кто полностью удовлетворен своей заработной платой, составляет наименьшую долю - 16,1%. Доля работников, кого заработная плата не в полной мере удовлетворяет, является наибольшей (52,3%). Практически каждый третий работник остался недоволен своей зарплатой (31,6%).

Важным вопросом кадровой политики в ЦАХ является степень удовлетворенности работников своими обязанностями. Так наибольший удельный вес составили респонденты, отметившие полную удовлетворенность по данному критерию - 60,9%. Полностью недовольные здесь составили 4,7%.

Что касается условия трудовой деятельности, то полную удовлетворенность здесь отмечают немногим менее половины работников ЦАХ города (49,3%). Доля тех, кого не в полной мере удовлетворяют условия труда в своем ЦАХ, составила - 36,9%. Часть тех респондентов, кто был совсем не удовлетворен условиями труда, составила 13,8%.

Оценивая удовлетворенность оснащением, следует отметить, что на долю лиц, полностью удовлетворенных данной характеристикой своего места работы, приходится 37,5%, на долю тех, кто не совсем удовлетворен, - 48,4%, а на долю неудовлетворенных - 4,7%.

В интервью с молодыми врачами, мы сконцентрировались на анализе, мотивации врачей, остаться работать по специальности и через какие категории выстраивается, понятие «особенности» медицинских профессий, а также удовлетворенность медицинскими профессиями. Профессиональное общение и взаимодействие, является важным элементом, в контексте ощущения себя, внутри медицинского сообщества, и чувства своей профессиональной идентичности. Взаимодействие и общение с коллегами и руководством в ходе интервью оценивались молодыми врачами, как исключительно положительный компонент профессии, который способствует росту профессиональных знаний и навыков. Коммуникация с коллегами, руководством и друзьями врачами, даже в неформальной обстановке, часто построена вокруг обсуждения профессиональных тем и профессиональной проблематики, что является элементом коллегальности и ощущения себя внутри медицинского «community».

Также в интервью молодые врачи отмечали «особенность» медицинской профессии, которая выстраивается через понимание медицинского образования и, как отмечали врачи, особый взгляд на профессиональные практики. Среди таких компонентов отмечается, особенность медицинского образования и доступ к «сакральному» знанию - лечению людей, все это формирует профессиональную идентичность врача, как многогранный конструкт.

Однако, постоянно трансформирующаяся и изменяющаяся социально экономическая ситуация, которая влечет урезание зарплаты, влияет на формирование карьерной стратегии молодого врача. При этом медицина и желание работать по медицинской специальности все равно во многом остается главной карьерной стратегией молодого врача, трансформируются представления о работе и о совмещении работы по специальности и не по специальности. Изменение карьерной стратегии молодого врача, связано с нереализованными планами и отсутствием инициативы на работе.

То есть, переход на другие специальности в медицине, у врачей представляет собой совмещение основной работы, с другими работами, близкими к медицине и медицинской деятельности.

Таким образом, смена профессии в медицине представляет собой скорее переход к частной практике или совмещение работы в клинике и другой работы, связанной с медицинской, но не связанной к примеру с общением и взаимодействием с пациентами: такими работами выступают: медицинская аналитика, маркетинг в медицинской сфере, защита прав врачей и активизм. Однако, даже смена работы, частичный или полный переход к фрилансу все равно тесно связан с работой по медицинской специальности.

Нестабильность и отсутствие инициативы и карьерного роста, а также неудовлетворенность заработной платой, способствует поиску дополнительных источников дохода. К таким источникам дохода, относятся, работа на другой клинической базе, работа дежурным врачом, работа в частной клинике и другие подработки. При чем переход к работе в частной клинике, рассматривается, как источник дополнительного дохода, а получение необходимых знаний и навыков все равно рассматривается как приоритет государственных клиник.

Как отмечалось ранее, это связано во многом с самоопределением индивида в контексте профессионального мира, где профессия врача, с одной стороны, воспринимается как не престижная, в рамках ее институциональной детерминации в российском обществе, а с другой стороны, профессия врача в контексте представлений индивидов об этой профессии представляет собой особую профессию в контексте обладания определенными знаниями и навыками.

Выводы, дискуссия. В ходе количественного анализа кадров и аспектов трудовой деятельности работников Центров амбулаторной хирургии (ЦАХ) нами было определено, что в данных Центрах присутствует низкий удельный вес сотрудников центров амбулаторной хирургии города молодого возраста (до 30 лет) - 6,1%. Проблема низкой заработной платы является главным фактором неудовлетворенности трудовой деятельностью врачей, так (63,7%) ответов на вопрос о причине желания сменить место работы, определены фактором низкой заработной платы сотрудников ЦАХ. При анализе удовлетворенности различными аспектами в ЦАХ каждый третий работник остался недоволен своей зарплатой (31,6%), доля респондентов, кто был не удовлетворен условиями труда, составила - 13,8%, что же касается критериев удовлетворенности работников своими обязанностями и оснащением, то здесь наблюдался наименьший удельный вес неудовлетворенных - 4,7% соответственно. В ходе количественного анализа, мы выделили наиболее уязвимую группу сотрудников ЦАХ, подверженную нестабильности и кадровым изменениям - молодые врачи. В ходе количественного анализа нами был отмечен низкий удельный вес молодых врачей в центрах ЦАХ Санкт-Петербурга (6,1%). При этом работа в медицине, как показал качественный анализ, приносит удовольствие для самого молодого врача, несмотря на меняющуюся социально-экономическую обстановку и структурные проблемы в системе здравоохранения. Важным элементом чувства своей профессиональной идентичности выступает профессиональная коммуникация. Ощущение себя в качестве члена профессионального сообщества, является одним из ключевых элементов детерминации индивида, как врача. При этом общение с коллегами и коллегальность принятия решений в медицине отмечаются, как важные категории, которые определяют медицинское сообщество, как «community of practice» и способствуют мотивации дальнейшей работы по медицинской специальности. Как показал анализ интервью с молодыми врачами, часто молодым врачам приходится выбирать между работой в медицине и профессиями близкими к медицине, но не связанными к

примеру с работой с пациентами, или переход к фрилансу, переводам, частной практики. Подводя итог нашему анализу, следует отметить, что, несмотря на общий контекст неудовлетворенности такими факторами, как низкая заработная плата, отсутствие карьерного роста и продвижение инициатив, у врачей присутствует сильное чувство себя в контексте своей профессии и определения себя в контексте медицины, следовательно, одним из важных критериев помимо решения институциональных вопросов, повышения заработной платы и создания возможности для новых инициатив, является создание профессиональных сообществ. Профессиональные сообщества могут быть рассмотрены в контексте формирования коммуникативной площадки, где присутствует возможность обмена идеями опытом и новыми открытиями и инициативами, а также возможность профессиональной коммуникации и сохранения элемента «привязанности» к медицинской профессии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Выборнова В. В., Дунаева Е. А. Актуализация проблем профессионального самоопределения молодежи //Социологические исследования. 2006. №. 4. С. 99-105.
2. Дидковская Я. В. Динамика профессионального самоопределения студентов //Социологические исследования. 2001. №. 7. С. 132-135.
3. Ермолаева Ю. Н. Профессиональная социализация молодых медицинских работников //Фундаментальные исследования. 2013. №. 9-1
4. Панкевич В. И., Школьникова М. А., Югай М. Т. Удовлетворенность врачей своим трудом в государственных и частных медицинских организациях. // ВЕСТНИК РОСЗДРАВНАДЗОРА. 2015. №. 5. С. 69-78.
5. Пиетиля И., Дворянчикова А. П., Шилова Л. С. Российское здравоохранение: ожидания населения // Социологические исследования. 2007. №. 5. С. 81-88.
6. Романов П., Ярская - Смирнова Е. Власть знания и общественные интересы: профессионалы в государстве благосостояния //П 84 Профессии социального государства/под ред. ПВ Рома. – 2013. – С. 7.
7. Цыпленкова Л. П., Слюсарь И. В., Шуть К. В. Изучение составляющих социального статуса врача в системе медикосоциологического мониторинга // Социология медицины. 2012. №. 2.
8. Coulehan J. Viewpoint: Today's Professionalism: Engaging the Mind but Not the Heart //Academic Medicine. 2005. Т. 80. №. 10. С. 892-898.
9. Jenkins R. Categorization: Identity, social process and epistemology //Current sociology. 2000. Т. 48. №. 3. С. 7-25.
10. Monrouxe L. V. Negotiating professional identities: dominant and contesting narratives in medical students' longitudinal audio diaries //Current Narratives. 2009. Т. 1. №. 1. С. 41-59.
11. Nilsson L. et al. Implementing a pre-operative checklist to increase patient safety: a 1-year follow-up of personnel attitudes //Acta anaesthesiologica Scandinavica. 2010. Т. 54. №. 2. С. 176-182.
12. Skorikov V. B., Vondracek F. W. Occupational identity //Handbook of identity theory and research. Springer New York, 2011. С. 693-714.
13. Weaver R. et al. 'Part of the team': professional identity and social exclusivity in medical students //Medical Education. 2011. Т. 45. №. 12. С. 1220-1229.

СОЦИАЛЬНЫЕ ФУНКЦИИ СЛУХОВ В КОНТЕКСТЕ КОНЦЕПЦИИ
КОММУНИКАТИВНЫХ РОЛЕЙ

© 2016

Горбатов Дмитрий Сергеевич, доктор психологических наук, профессор кафедры менеджмента массовых коммуникаций**Байчик Анна Витальевна**, кандидат политических наук, доцент кафедры «Международная журналистика» Санкт-Петербургский государственный университет

(199034, Россия, Санкт-Петербург, Университетская набережная, 7/9, e-mail: annabaichik@gmail.com)

Аннотация. В ходе модификации концепций ролевого репертуара носителей слухов Т. Шибутани и Ж.-Н. Кэпферера авторами статьи введены противопоставленные категории ролей *основных*, отражающих паттерны коммуникативного поведения при обсуждении слухов, и *дополнительных*, являющихся возможными вариантами реализации этих поведенческих паттернов, а также категории ролей *реальных*, непосредственно наблюдаемых в актах коммуникации, и *номинальных*, выделяемых собеседниками условно для приписывания специфических мотивов и личностных черт. При этом выделено семь основных коммуникативных ролей, в том числе пять реальных («вестник», «интерпретатор», «скептик», «сторонник», «актер») и две номинальных («конфабулятор», «типичный распространитель»), а также неопределенное множество ролей дополнительных («алармист», «агитатор», «бенефициар», «шоуфил», «инноватор», «негативист», «лоялист» и т.д.). Модифицированная концепция ролевого репертуара впервые применена к проблеме социальных функций слухов. В статье прослеживается реализация набора из семи функций (когнитивной, экспрессивной, менеджментной, интегрирующей, идентифицирующей, регулирующей, релаксирующей) на каждом из этапов дискурса в коммуникативной группе, обсуждающей актуальные сообщения. При этом обосновывается, что этапы обсуждения слухов имеют характерные различия в проявлениях социальных функций, которые присущи данному феномену.

Ключевые слова: неформальные массовые коммуникации, слухи, обсуждение слухов, диалогическое общение, кратковременные коммуникативные группы, коммуникативные роли, социальные функции слухов.

SOCIAL FUNCTIONS OF RUMORS IN THE CONTEXT OF THE CONCEPT
OF COMMUNICATIVE ROLES

© 2016

Gorbatov Dmitry Sergeevich, doctor of science in psychology, professor of the chair of Management Mass Communications**Baichik Anna Vitalyevna**, candidate of political sciences, associate professor of the chair «International Journalism»

Saint-Petersburg State University

(199034, Russia, Saint-Petersburg, Universitetskaya nab., 7/9, e-mail: annabaichik@gmail.com)

Abstract. Modification of concepts the repertoire of communicative roles of rumor makers by T. Shibutani and J.-N. Kapferer is described. Authors use oppositions of categories of main roles, reflecting patterns of communicative behavior at discussion of rumors, and of additional, being possible options of realization these behavioural patterns, and also oppositions of categories of real roles, directly observable in acts of communication, and of nominal, allocated by interlocutors conditionally for attributing specific motives and personal qualities. Seven main communicative roles are allocated, including five real (“messenger”, “interpreter”, “skeptic”, “protagonist”, “actor”) and two nominal (“confabulator”, “the typical distributor”), and also an uncertain set of additional roles (“alarmist”, “agitator”, “profiteer”, “shoulover”, “innovator”, “negativist”, “loyalist”, etc.). The modified concept of role repertoire was applied for the first time to a problem of social functions of rumors. Realization of seven functions (cognitive, affective, managerial, integrating, identifying, regulating, relaxing) on each of discourse stages in communicative groups is described. Locates that stages of discussion of rumors have characteristic distinctions in manifestations of social functions, which are peculiar to this phenomenon.

Keywords: informal mass communications, rumors, discussion of rumors, dialogic communication, short-lived groups in communication, communicative roles, social functions of rumors.

В современной психологии неформальных массовых коммуникаций прослеживается тенденция постепенного изменения исследовательских подходов к феномену слухов. Неподтвержденная информация теперь все чаще рассматривается не только в качестве той, что *передается* от одних индивидов к другим, но и на правах такой, которая *обсуждается* в процессе передачи [1]. При этом, во-первых, меняется понимание субъектов распространения такого рода сведений с взаимодействующих индивидов на коммуникативные группы, образующиеся на время обсуждения актуальных «новостей», во-вторых, иначе воспринимается социальная среда слухов – уже не как гомогенное образование, некая сумма лиц, ретранслирующих полученную информацию, но как множество клик и диад, интерпретирующих то или иное сообщение на протяжении его «жизненного цикла», в-третьих, на передний план научного анализа выступают когнитивные процессы интерпретации и преобразования содержания полученных сведений в ходе взаимодействия носителей определенных коммуникативных ролей. Тем не менее, следует констатировать, что проблемы социальных функций слухов, а также факторов их распространения и сопутствующего изменения содержания сообщений нередко все еще решаются при недостаточном внимании к закономерностям

диалогического дискурса, сопровождающего передачу неподтвержденных сведений по каналам неформальной коммуникации.

Одной из теоретических предпосылок к развитию представлений о диалогическом дискурсе слухообразования стала концепция Т. Шибутани, согласно которой обсуждение неподтвержденной информации осуществляется собеседниками в пределах ролевого репертуара, включающего «вестника» (messenger), передающего актуальное сообщение индивиду или группе; «интерпретатора» (interpreter), пытающегося поместить новость в социальный контекст, оценить в свете прошлых событий и предполагаемых последствий; «агитатора» (agitator), проявляющего особую активность в силу собственной ангажированности; «сторонника» (protagonist), убежденного в достоверности данных; «скептика» (skeptic), напротив, сомневающегося в их соответствии действительности; «аудитора» (auditor), пассивно присутствующего при обсуждении новости; а также «лидера мнений» или «принимающего решение» (decision-maker), берущего на себя инициативу определения характера последующих действий [2, p. 15].

Анализируя потенциал концепции американского социолога, следует обратить внимание на то, что описанные им роли можно разделить на основные и допол-

нительные. Если одни из них представляют собой паттерны коммуникативного поведения, необходимые для полноценного обсуждения слухов, то другие являются лишь возможными вариантами реализации этих поведенческих паттернов. Таким образом, по мере развертывания диалогического дискурса собеседники начинают с того, что взаимодействуют с «вестником» как «интерпретаторы», позже спорят между собой в качестве «скептиков» и «сторонников», наконец, испытывают влияние авторитетного «лидера мнений». Разумеется, возможны исключения из указанной последовательности динамики основных коммуникативных ролей. Так, по Т. Шибутани, в конкретном акте общения представители некоторых ролей («скептики», «сторонники», «лидеры мнений») могут отсутствовать вовсе. Добавим, что в ситуациях, требующих самых неотложных действий, скажем, по обеспечению собственной безопасности, собеседники доверяются «вестнику» без признаков какого-либо обсуждения. Однако во многих случаях переход с одной из основных коммуникативных ролей к другой имеет место. Иное дело – роли дополнительные, к которым в данном перечне следует отнести «агитатора» и «аудитора», являющихся не более чем активным и пассивным вариантами, соответственно, «сторонника» и «интерпретатора».

В пользу допустимости выделения среди ролей носителей слухов основных и дополнительных свидетельствует и концепция ролевого репертуара Ж.-Н. Кэпферера. В число основных ролей в ней входят «инициатор» (*instigator*), воспринимающий изменение ситуации как персональную угрозу, взаимодействующий с ним «интерпретатор» (*interpreter*), «лидер мнений» (*opinion leader*), чьи суждения определяют позицию группы, «противоборец» (*resister*), контратакующий слухи, и их «приверженец» (*apostles*) [3, p. 96–97]. При этом в диапазон тех, кто демонстрирует доверие слухам, включены закулисный «выгодоприобретатель» (*probiteer*), озабоченный влиянием на окружающую «соглашатель» (*opportunist*), легкомысленно настроенный «развлекающийся» (*flirter*), а также «пассивно ретранслирующий» (*passive relay*), одновременно скептический и восприимчивый, с оттенком сомнений передающий услышанное другим.

Комментируя возможные виды дополнительных ролей, отметим, что в силу многообразия как самих слухов, так и социальных ситуаций их обсуждения, составление их исчерпывающего перечня не представляется возможным. Ограничимся предположением о существовании среди «сторонников» слухов беспокойного и доверчивого «калармиста», ангажированного «агитатора», извлекающего частную выгоду «бенефициара», зависящего от новостей «инноватора», наслаждающегося общественной сумятицей «шоуфила», а среди «скептиков» – препятствующего продуктивной дискуссии «блокиратора», категоричного «негативиста», доверяющего лишь официозу «лоялиста» и т.п. Добавим, что некоторые наименования дополнительных ролей из-за влияния личностных диспозиций коммуникаторов вполне могут быть отнесены как к «сторонникам», так и к «скептикам». Таков, например, увлеченный самим процессом обсуждения «полемист», озабоченный максимальным самовыражением «демонстратор», претендующий на компетентность в любых проблемах «знаток», бдительный «конспиролог», податливый стороннему давлению «конформист» и проч. Подобные дополнительные роли вполне соотносимы, на наш взгляд, с категорией «индивидуалистических» (*individual*) ролей в концепции К. Бенне и П. Шитса [4] как ориентированных на приоритет персональных потребностей над совместным анализом и поиском решения актуальной проблемы общества.

Соотнесение ролевых репертуаров Т. Шибутани и Ж.-Н. Кэпферера с итогами наблюдений за обсуждениями неподтвержденных сведений позволяет утверждать,

что описанные концепции нуждаются в модификации.

Помимо основных и дополнительных ролей следует указать на существование другой оппозиции – ролей реальных и номинальных (или условных). Если первые из них представляют собой паттерны коммуникативного поведения (или их варианты, описанные выше как дополнительные роли), то вторые поддаются выделению лишь потому, что влияют на обсуждение, прочно закрепившись в социальных представлениях о причинах появления слухов. Речь идет об остающихся за пределами круга непосредственного общения ролях своеобразного «конфабулятора», гипотетического сочинителя заведомо ложных сведений [5], а также идущего у него на поводу, некритичного, легкомысленного и склонного к панике «типичного распространителя». Выразители ампула хитреца и простака охотно наделяются собеседниками неприемлемыми мотивами, негативными личностными чертами, аутистической принадлежностью – всем тем, что кардинально противопоставляет их членам коммуникативного объединения. Носители номинальных ролей иногда упоминаются настолько часто, что возникает впечатление их чуть ли не случайного отсутствия при обсуждении той или иной актуальной «новости».

Иное направление модификации концепций Т. Шибутани и Ж.-Н. Кэпферера предусматривает изменение состава основных ролей. С одной стороны, речь идет об исключении из репертуара роли «лидера мнений» или «принимающего решение» как не вносящего какого-либо специфического вклада в процесс обсуждения слухов. Такое лицо в силу имеющегося авторитета эффективно выполняет любые роли, но не более того. С другой стороны, представляется необходимым дополнение перечня «актором», лицом, предпринимающим те или иные действия под воздействием обсужденных слухов. В противном случае парадигма социального влияния слухов на аудиторию получает явно недостаточное отражение.

Таким образом, модифицированная нами коммуникативно-ролевая концепция без учета возможных дополнительных ролей включает в себя семь позиций – «вестника», «интерпретатора», «скептика», «сторонника», «актора», «конфабулятора» и «типичного распространителя». Проследить выполнение данных ролей мы можем, обратившись к этапам обсуждения неподтвержденной информации.

При *восприятии новости* «вестник» взаимодействует с одним или несколькими «интерпретаторами», пытающимися разобраться с тем, что именно произошло, могло ли такое случиться в действительности и насколько произошедшее затрагивает их жизнедеятельность. Но продолжительность выполнения такой роли невелика. Как только состоялась предварительная ориентировка в проблеме, начинается переход к этапу *обсуждения информации*. «Интерпретаторы» принимают на себя иные роли – «сторонников» и «скептиков», выражающих противоположные мнения относительно того, насколько правдиво сообщение, как реально развивались события, что стало их причиной, каким образом следует поступить. В ситуации ролевого конфликта «скептики» нередко апеллируют к намерениям предполагаемых «конфабуляторов» и ссылаются на заблуждения «типичных распространителей». На итоговом этапе *принятия решения* «акторы» определяются с тем, что им делать далее, а также кто еще должен узнать об итогах обсуждения проблемы.

До сих пор описываемая концепция применялась лишь в контексте организации противодействия влиянию ложных сведений на аудиторию [1; 6]. Однако ее потенциал позволяет нам обратиться к другой теоретически значимой проблеме – перечню социальных функций слухов, общепринятого и однозначного решения которой на данный момент не существует [7].

Изучение научной литературы, посвященной данной проблематике [2; 3; 7 – 11 и др.], дает нам основания к

тому, чтобы выделить следующую совокупность социальных функций слухов:

- когнитивную (информационную), обеспечивающую понимание актуальной проблемы сообщества;
- экспрессивную (аффективную), связанную с совместным выражением переживаний, оценок и отношений для эмоциональной разрядки;
- менеджментную (манипулирующую), отражающую аспект социального влияния в диапазоне от воздействия на ближнее окружение до попыток дестабилизации общественной жизни в целом;
- интегрирующую (аффилирующую), выражающую тенденцию к социальному объединению;
- идентифицирующую (категоризирующую), устанавливающую отличия «своих» от «чужих» и границы групповой принадлежности;
- регулирующую (активирующую), определяющую порядок дальнейших действий членов сообщества;
- релаксирующую (игровую), предполагающую элемент развлечения, удовольствия зрителей от шоу или участников от общего драйва.

Рассмотрим специфику осуществления данных функций с учетом взаимодействий носителей конкретных коммуникативных ролей.

Нет особых сомнений в том, что, перенося в новую коммуникативную клику или диаду некую версию понимания проблемной ситуации, «вестник» реализует в отношении «интерпретаторов» когнитивную или информационную функцию слухов. Достаточно заметить, что под несколько иными наименованиями она выделяется в отношении феномена слухов с 40-х гг прошлого века [8; 10]. Но нельзя утверждать, что данная функция является на начальном этапе дискурса единственной. Дело в том, что предназначенное для передачи «интерпретаторам» сообщение прошло через горнило предшествовавших обсуждений, сохранив на себе отпечатки восприятия ситуации иными лицами и коммуникативными группами. Уже поэтому следует вести речь о проявлениях менеджментной или манипулирующей функции, предполагающей осуществление социального влияния. Кроме того, надо принять во внимание характеристику слухов как речи для «своих» в отсутствии «чужих». В той мере, в которой неформальные массовые коммуникации, по замечанию Б.В. Дубина, «пересказываются только «своим» и тем самым очерчивают круг этих «своих», конституируют их как сообщество» [12, с. 72], им присуща и функция идентифицирующая или категоризирующая.

На следующем этапе дискурса, предусматривающим ролевое противостояние «скептиков» и «сторонников», когнитивная или информационная функция слухов сохраняет свою выраженность. Однако стороны не только обмениваются аргументацией, приходя ко все более отчетливому пониманию обсуждаемой проблемы, но и демонстрируют те или иные переживания, стремясь к эмоциональной разрядке. Таким образом, еще одна издавна выделяемая функция слухов [8; 10] – экспрессивная или аффективная – также оказывается налицо. При этом происходит одновременное объединение «сторонников», воспринимающих себя как находящихся «в одной лодке» в ситуации общественного беспокойства, и «скептиков», демонстрирующих себе и другим кардинальное отличие от «типичных распространителей» неподтвержденных данных. Все это позволяет нам говорить о реализации интегрирующей или аффилирующей функции слухов. Не следует забывать и про функцию релаксирующую или игровую, более характерную для «скептиков», чем «сторонников». Впрочем, среди последних представители упомянутой ранее дополнительной роли «шоуфила» также оказываются не чужды развлечению в ситуации общей неизвестности и тревоги. Далее, в той мере, в которой стороны ролевого конфликта стремятся оказать социальное влияние на оппонентов, свое выражение получает функция менеджментная или манипулирующая. Добавим, что последняя в той своей части, которая связана с попытками дестабилизации общественной жизни, а не с воздействием на ближнее окружение, реализуется косвенным путем – посредством апелляций к действиям закулисных «конфабуляторов» в отношении наивных «типичных распространителей».

Наконец, на этапе принятия решения «акторы» определяются с тем, выступить ли им в роли «вестников» в новом коммуникативном объединении, проявить пассивность или же перейти к действиям, вытекающим из итогов состоявшегося обсуждения. Так или иначе, речь может идти лишь о проявлениях регулирующей или активирующей функции слухов.

Таким образом, становится очевидным, что социальные функции могут быть описаны не только в отношении феномена слухов в целом, как это не раз делалось прежде, но и применительно к тому или иному этапу диалогического дискурса, сопровождающего распространение неподтвержденных сведений по каналам неформальной коммуникации. Обращение к составляющим ролевого репертуара коммуникаторов дает нам основания полагать, что этапы обсуждения слухов имеют характерные различия в проявлениях тех социальных функций, которые присущи изучаемому феномену.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Горбатов Д.С. Психология слухов и сплетен: монография. СПб.: Речь, 2012. 233 с.
2. Shibutani T. *Improvised news: A sociological study of rumor*. Indianapolis: Bobbs-Merrill, 1966. 262 p.
3. Kapferer J.-N. *Rumors: Uses, interpretations and images*. New Brunswick, NJ: Transaction Press, 1990. 284 p.
4. Benne K.D., Sheats P. *Functional roles of group members* // *The Journal of Social Issues*. 1948. Vol. 4. № 2. P. 42-47.
5. Осетрова Е.В. *Слухи // Речевое общение: специализированный вестник*. Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2009. Вып. 10–11 (18–19). С. 233–235.
6. Горбатов Д.С. *Эмпирическое обоснование стратегии противодействия ложным слухам // Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы*. 2016. Т. 25. Вып. 1. С. 7–14.
7. DiFonzo N., Bordia P. *Rumor psychology: Social and organizational approaches*. Washington, DC: APA, 2007. 292 p.
8. Allport G.W., Postman L.J. *The psychology of rumor*. N.Y.: Holt, Rinehart and Winston. 1947. 247 p.
9. Kimmel A.J. *Rumors and rumor control: A manager's guide to understanding and combatting rumors*. N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. 272 p.
10. Knapp R.H. *A psychology of rumor* // *The Public Opinion Quarterly*. 1944. Vol. 8. №. 1. P. 22–37.
11. Ольшанский Д.В. *Психология масс*. СПб.: Питер, 2002. 368 с.
12. Дубин Б.В. *Речь, слух, рассказ: трансформации устного в современной культуре // Слово – письмо – литература: Очерки по социологии современной культуры*. М.: НЛЮ, 2001. С. 70–81.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ. «Коммуникативно-ролевая стратегия противодействия ложным слухам», проект № 16-06-00564.

УДК 316.6

К ВОПРОСУ О ПОЛИТИЧЕСКИХ ПРЕДИКТОРАХ ТРАНСФОРМАЦИИ АКТУАЛЬНОГО
ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СТАТУСА (НА ПРИМЕРЕ ЛИЦ СТУДЕНЧЕСКОГО ВОЗРАСТА)

© 2016

Ефремкина Ирина Николаевна, кандидат психологических наук,
доцент кафедры «Педагогика и психология»

Пензенский государственный технологический университет

(440039, Россия, Пенза, проезд Байдукова/ул. Гагарина, д. 1а/11, e-mail: eamdom@yandex.ru)

Аннотация. За последние несколько лет Россия столкнулась с несколькими вызовами: не только притоком трудовых мигрантов в большие и малые города, но и ухудшением международных отношений с целым рядом государств. Кризисные явления во внешнеполитической сфере, в международных отношениях способны вызывать рост социально-психологической напряжённости, этно- и ксенофобии. Указанным обстоятельством определяется актуальность темы данного исследования. Автором приводится мнение исследователей о том, что этнопсихологические феномены остро реагируют на социально-экономический, политический кризис. Комплексным понятием, которое включает в себя такие этнопсихологические феномены, как этническая толерантность, этническая идентичность, этнические стереотипы, является понятие актуального этнопсихологического статуса. Поскольку студенческая среда считается одной из наиболее интенсивных зон этнического взаимодействия, исследование трансформации актуального этнопсихологического статуса студенческой молодёжи в ситуации политической, социальной или экономической нестабильности представляется весьма интересным. Автором приводятся результаты исследования трансформации компонентов актуального этнопсихологического статуса. Обнаружено увеличение индекса социальной (этнической) дистанции, отрицательных значений выраженности и эмоциональной направленности стереотипов по отношению к представителям тех народов и государств, которые инициировали или присоединились к введению и ужесточению экономических и политических санкций в отношении России. Выявлено возрастание доли опрошенных с типами этнической идентичности «этноэгоизм», «этноизоляционизм», «этнофанатизм», что объясняется не только повышением интереса к проблемам этничности в связи с ростом напряжённости во взаимодействии с другими этническими группами, но и о стремлении к гипертрофированной позитивной этнической идентичности как ответе на внешние угрозы. Делается вывод о том, что рост антизападных и, прежде всего, антиамериканских настроений среди современных студентов может быть объяснён, с одной стороны, отношением к агрессивной международной политике США, а с другой стороны, потребностью в консолидации, проведением четких границ между Своими и Чужими, обозначению Врага, перед лицом которого необходимо сплотиться.

Ключевые слова: актуальный этнопсихологический статус, этническая толерантность, этническая идентичность, этнонигилизм, этническая индифферентность, этноэгоизм, этноизоляционизм, этнофанатизм, этнические стереотипы, выраженность и эмоциональная направленность этнических стереотипов.

ON THE ISSUE OF POLITICAL PREDICTORS TRANSFORMATION OF THE ACTUAL
ETHNOPSYCHOLOGICAL STATUS (ON THE EXAMPLE OF PERSONS OF STUDENT'S AGE)

© 2016

Efremkina Irina Nicolaevna, candidate of psychological sciences, associate professor
of «Pedagogy and Psychology»

Penza State Technological University

(440039, Russia, Penza, travel Baydukov / Street Gagarin, 1a / 11, e-mail: eamdom@yandex.ru)

Abstract. Over the past few years Russia was faced with several challenges: not only the influx of migrant workers in cities and towns, but also the deterioration of international relations with a number of states. The crisis in the sphere of foreign policy, international relations can cause the growth of socio-psychological tension, ethnic and xenophobic. These circumstances determined by the relevance of the theme of this study. The author cites the opinion of the researchers that the ethno-psychological phenomena are sensitive to the socio-economic, political crisis is a complex concept that includes such ethno-psychological phenomena as ethnic tolerance, ethnic identity, ethnic stereotypes, is the concept of contemporary ethno-psychological status. Since the student environment is considered one of the most intense zone of ethnic interaction, study the transformation of contemporary ethno-psychological status of student youth in a situation of political, social or economic instability seems to be very interesting. The author presents the results of studies of transformation components of contemporary ethno-psychological status. An increase in the index of social (ethnic) distance, the negative value of the expression and emotional orientation stereotypes in relation to the representatives of the peoples and states that have initiated or joined to the introduction and tightening of economic and political sanctions against Russia. Revealed an increase in the proportion of respondents to the types of ethnic identity "ethnoegotism", "etnoizolyatsionizm", "etnofanatizm", not only because of the increased interest in the problems of ethnicity in connection with the growth of tension in the interaction with other ethnic groups, but also the desire for hypertrophic positive ethnic identity as a response to external threats. The conclusion is that the growth of anti-Western and especially anti-American sentiment among today's students can be explained, on the one hand, the attitude to the aggressive foreign policy of the USA, on the other hand, the need for consolidation, carrying out clear boundaries between natives and foreigners, designation of enemy, in the face of which is necessary to unite.

Keywords: ethnopsychological actual status, ethnic tolerance, ethnic identity, ethnonihilism, ethnic indifference ethnoegotism, etnoizolyatsionizm, etnofanatizm, ethnic stereotypes, expressiveness and emotional orientation ethnic stereotypes.

В современном мире проблемы, связанные с этничностью, в том числе этнической толерантности, этнической идентичности, этнических стереотипов, не только продолжают оставаться весьма значимыми и актуальными, но и выходят за пределы национальных границ. Это явление исследователи связывают с ростом и глобализацией процессов миграции населения из малоразвитых стран в страны развитые.

Преобразования в политической, экономической и социально-культурной сферах жизни общества, кризис-

ные явления во внешнеполитической сфере, в международных отношениях способны вызывать рост социально-психологической напряжённости, этно- и ксенофобии. Российское общество в этом не исключение.

Этнопсихологические феномены, по мнению ряда исследователей, остро реагируют на социально-экономический, политический кризис [4, 5, 7, 14]. В связи с этим авторами отмечается, что «прогнозирование процессов трансформации этничности и поиск механизмов формирования позитивной этнической идентичности

субъектов межнационального общения составляют основную цель современных этносоциологических, этнополитических, этнопсихологических исследований» [8, с. 1].

Комплексным понятием, которое включает в себя такие этнопсихологические феномены, как этническая толерантность, этническая идентичность, этнические стереотипы, является понятие актуального этнопсихологического статуса, предложенное Е.И. Шлягиной и С.Н. Ениколоповым. Под актуальным этнопсихологическим статусом (АЭПС) личности авторы понимают «степень выраженности и знак этнической идентификации личности, направленность и содержание авто-, гетеростереотипов, уровень этнической толерантности, а также возможные трансформации ее мотивационно-смысловой сферы, которые возникают при взаимодействии с представителями других этнических групп и при решении конфликтных ситуаций в инокультурной среде» [19, с. 81].

Концептуальное значение для исследования проблемы этнической идентичности и этнической толерантности имеют теоретико-методологические подходы к изучению дихотомии «мы – они», «своё – чужое» (Н. Tajfel, Б.Ф. Поршнев, В.А. Ядов), феномена идентичности (Л.М. Дробижина, Т.Г. Стефаненко, М.Б. Хомяков).

Л.М. Дробижина отмечает, что «тема идентичностей – одна из наиболее реагирующих на политические перемены в стране и в мире в целом» [4, с. 10]. Этническое самосознание, частью которого рассматривается этническая идентичность, по мнению Шарапова В.В. является наиболее восприимчивой к политическим и социальным изменениям субстанцией [17, с. 181-184]. Динамичный и контекстный характер идентичности отмечается и зарубежными авторами. Так, например, Russell F. Korte пишет о том, что «в социальном взаимодействии идентичность, по сути, зависит от ситуации и относительной силы внутренней и внешней категоризации» [22, p. 166].

Эгоцентрические установки сознания – «бессознательного архетипа свой/чужой», т. е. видение мира через призму только своих интересов» Ефимова Д.В. относит к «психологическим барьерам взаимодействия с другими культурными группами» [6, с. 34].

Кроме того, авторами отмечается, что «одним из факторов, влияющих на этническую толерантность является этническая идентичность» [1, с. 229].

В этой связи весьма интересным представляется исследование трансформации актуального этнопсихологического статуса студенческой молодёжи в ситуации политической, социальной или экономической нестабильности, поскольку студенческая среда считается одной из «наиболее интенсивных зон этнического взаимодействия» [12, с. 120]. В вузах и колледжах крупных городов обучается молодёжь различной этнической и конфессиональной принадлежности не только из регионов России, но и других стран.

При этом авторами отмечается, что «сформировавшиеся в ходе социализации этнические стереотипы, предпочтения, ориентации будут влиять на восприятие, поведение на протяжении всей жизни. Другими словами, этнические ориентации нынешней молодёжи – это ориентации взрослых через 10–20 лет и последующих за ними поколений» [12, с. 120].

Как указывает В.А. Ядов, «кризисные условия обостряют стремление к групповой защите, солидарности, поиску стабильности, поддержанию самоуважения» [20, с. 49].

В качестве существенного предиктора толерантности можно рассматривать чувство безопасности и отсутствие угроз, о чём пишут Татарко А.Н., Лебедева Н.М. [16].

Возможное воздействие изменившихся социально-политических и экономических условий на трансформацию этнической идентичности и этнической толерантности мы попытались проследить, проведя специальное

исследование.

Объектом исследования выступает актуальный этнопсихологический статус личности (АЭПС), предметом – трансформация показателей АЭПС студенческой молодёжи в связи с изменением социально-политических и экономических условий в стране, обусловленным внешнеполитической ситуацией.

В основу исследования было положено предположение, что экономический и внешнеполитический кризис, переживаемый Россией, вызовет трансформацию показателей этнической идентичности, этнической толерантности и этнических стереотипов студенческой молодёжи.

Выборку исследования составили студенты вузов и организаций среднего профессионального образования в количестве 308 человек, обучающиеся в г. Пензе. Выборка выровнена по национальному составу (русские) и возрастному составу (19-21 лет – студенты старших курсов).

На протяжении нескольких лет нами исследовались типы этнической идентичности, уровень этнической толерантности, выраженность и направленность этнических стереотипов студенческой молодёжи.

В исследовании использовались методики: «Типы этнической идентичности» Г.У. Солдатовой и С.В. Рыжовой [11], «Шкала социальной дистанции» Э. Богардуса [10], методика «Диагностический тест отношений» (Г.У. Кцова (Солдатова) [11].

Исследование проводилось в течение четырёх лет: с 2013 по 2016 годы. В ходе данного исследования нас интересовала возможность трансформации показателей этнической идентичности, этнической толерантности и этнических стереотипов в связи изменившимися социально-политическими и экономическими условиями.

Обратимся к результатам исследования, полученным при применении указанных методик.

Важным показателем этнической толерантности, существующем в виде установок личности, исследователи считают эмоционально-психологическую установку на национальный изоляционизм (обособленность) или межнациональную интеграцию, т.е. степень социально-психологического принятия студентами представителей иных этнических общностей, не являющихся гражданами России. Для выявления такой установки, социальной (этнической) дистанции, которая может отражать близость или отчужденность этнических общностей, групп использовались результаты методики Богардуса «Шкала социальной дистанции». Указанная шкала помогает оценить степень социально-психологического принятия людьми представителей иных этносов. «Максимальная социальная дистанция означает, что человек или этническая группа держится автономно (ориентируясь на поверхностную, формальную коммуникацию); минимальная социальная дистанция означает близкие связи, принятие индивидуальности другого. Чем меньше показатель по шкале, тем ближе чувствует себя респондент к представителям других национальностей, тем более он толерантен» [12, с. 121].

Анализ полученных ответов по методике «Шкала социальной дистанции» показал, что все опрошенные респонденты сделали предпочтительный выбор в пользу прежде всего представителя своей национальности, что, в свою очередь, свидетельствует о позитивной оценке своей этнической группы.

Также в результате анализа были выделены те народы (этнические группы), отношение к которым на протяжении нескольких лет остаётся толерантным, о чём свидетельствует показатели индекса социальной дистанции: белорусы (принятие как близких родственников), армяне (принятие как близких друзей), грузины, азербайджанцы, туркмены, таджики, узбеки, киргизы (принятие как соседей, коллег, однокурсников).

В то же время можно выделить некоторые народы и этнические группы, получившие по шкале социаль-

ной дистанции наибольшие баллы: американцы, украинцы, немцы, представители прибалтийских народов. Подавляющая доля опрошенных предпочитает не видеть их в своей стране в каком бы то ни было качестве.

При этом, на наш взгляд, весьма показательным является изменение индекса социальной дистанции в отношении украинцев: если в 2013 году их принимали в качестве близких родственников, то к 2016 году респонденты их вообще не хотят видеть в своей стране.

Такое изменение индекса социальной (этнической) дистанции по отношению к гражданам Украины, прибалтийских государств, США, ряда европейских государств, что на наш взгляд, обусловлено именно политическими событиями на международной арене. В 2013 году, до присоединения Крыма к России и связанным с этим событием обострением международных, прежде всего, политических отношений, представители этих государств принимались и как соседи, и как коллеги (сокурсники), и как возможные граждане России и даже как родственники (это относится прежде всего к украинцам). К 2016 году представители этих государств и народов воспринимаются в лучшем случае как туристы, что на наш взгляд, вызвано политическими решениями о введении и ужесточении санкций в отношении России со стороны этих государств.

Наше предположение согласуется с позицией авторов теории интегральной воспринимаемой угрозы У. Стефан и К. Стефан, которые отмечают, что «на создание негативного отношения к представителям аутгрупп может влиять реальный конфликт с аутгруппами» [Цит. по: 7, с. 51–52].

Полученные при применении методики «Типы этнической идентичности» данные позволили проследить тенденции в изменении показателей этнической идентичности, а также в отношении студенческой молодежи к различным этническим группам.

Анализ результатов, полученных при помощи указанной методики, показал, что преобладающим типом этнической идентичности на протяжении четырёх лет является норма, свидетельствующая о позитивной этнической идентичности. Следовательно, можно говорить о том, что для большинства опрошенных остаётся характерным сочетание позитивного отношения к собственному народу с позитивным отношением к другим народам. Однако, проведённый анализ позволил выявить и некоторые тенденции в трансформации этнической идентичности.

Так, уменьшилась доля опрошенных с преобладанием этнической индифферентности, в то же время – возросла с преобладанием этноэгоизма, этноизоляционизма, а также этнофанатизма. (Таблица 1).

Таблица 1 - Изменения в типах этнической идентичности у лиц студенческого возраста %

Годы	Типы этнической идентичности					
	Этноингилизм	Этническая индифферентность	Норма	Этноэгоизм	Этноизоляционизм	Этнофанатизм
2013 (79 чел.)	4,2	17,5	62,3	4,3	5,3	6,4
2014 (77 чел.)	3,9	16,4	61,5	6,4	6,1	5,7
2015 (77 чел.)	4,1	16,2	62,3	6,1	6,1	5,2
2016 (75 чел.)	3,2	8,2	63,6	7,8	9,5	7,7

Одновременное снижение доли опрошенных с типом этнической идентичности «этническая индифферентность» и возрастание доли опрошенных с типами этнической идентичности «этноэгоизм», «этноизоляционизм», «этнофанатизм» может свидетельствовать, на наш взгляд, не только о повышении интереса к проблемам этничности в связи с ростом напряжённости во взаимодействии с другими этническими группами, но и о стремлении к гипертрофированной позитивной этнической идентичности как ответе на внешние угрозы.

Несмотря на то, что этнофанатизм часто рассматривается как негативное явление, проявляющееся в «готовности идти на любые действия во имя так или иначе понятых этнических интересов, вплоть до этнических «чисток», отказа другим народам в праве пользования

ресурсами и социальными привилегиями, признание приоритета этнических прав народа над правами человека, оправдание любых жертв в борьбе за благополучие своего народа» [11, с. 142], на наш взгляд, полученные данные можно рассматривать в качестве индикатора трансформации этнической идентичности, носящей прежде всего политизированный характер.

Полученные нами данные подтверждаются результатами исследований ряда отечественных и зарубежных авторов. В частности, Верещагиной М.В., которая отмечает, что «гиперпозитивная этническая идентичность определяется доминированием когнитивного компонента, высокой этноаффилиативной мотивацией» [2, с. 6].

Также в исследовании Данзановой Э.Ц. указывается, что «понятие этноцентризм употребляется в нейтральном смысле и не содержит оценочной позиции. Такая позиция исключает восприятие другой культуры через призму своей, а подразумевает прежде всего значимость этнической принадлежности для индивида, его ориентированность на безусловное предпочтение своей группы» [3, с. 7].

Как отмечает немецкий политолог А. Нойманн, «идентичность – это не данность, а отношение, постоянно формируемое и реформируемое в рамках определённого дискурса» [21, с. 349].

Ещё одним компонентом АЭПС, реагирующим на политические события, называются этнические стереотипы.

В качестве типичных представителей иных национальностей, этнических групп, которые оценивались студентами, выступают народы так называемого ближнего зарубежья, входившие в состав СССР – народы Прибалтики, Кавказа, Средней Азии, европейские народы – немцы, англичане, французы, итальянцы, а также американцы.

В выборке общий коэффициент выраженности (S) в отношении ингруппы за четыре года имеет среднее значение 0,25, что подтверждается и диагностическим коэффициентом валентности стереотипа (D). Его средние значения по ингруппе составили 0,21, что свидетельствует о позитивной выраженности и эмоциональной направленности автостереотипа русских студентов.

В отношении представителей народов ближнего зарубежья, а также некоторых европейских народов (итальянцев, французов) интенсивность и эмоциональная направленность стереотипа за тот же период имеют слабо выраженные положительные значения ($S=0,09$; $D=0,10$), тогда как в отношении представителей прибалтийских народов, украинцев, немцев, американцев к 2016 году они приобрели отрицательные значения (соответственно, $S=-0,26$, $D=-0,23$; $S=-0,26$, $D=-0,24$; $S=-0,24$, $D=-0,22$ и $S=-0,38$, $D=-0,32$).

Полагаем, что рост антизападных и, прежде всего, антиамериканских настроений среди современных студентов может быть объяснён, с одной стороны, отношением к агрессивной международной политике США, а с другой стороны, потребностью в консолидации, проведением «четких границ между Своими и Чужими, обозначению Врага, перед лицом которого необходимо сплотиться» [13, с. 50].

Полученные нами данные не противоречат существующим исследованиям. Так, например, И.Л. Шелехов, В.А. Постоева, В.П. Пахомов отмечают, что такая характеристика стереотипа как устойчивость, является в определённой мере относительной: «при поступлении новой информации содержание и направленность этностереотипов может измениться» [18, с. 92].

Полученные в данном исследовании результаты позволяют сделать вывод о том, что внешнеполитический и связанный с ним экономический кризис обусловили трансформацию показателей этнической идентичности, этнической толерантности и этнических стереотипов студенческой молодежи:

1) уменьшилась доля опрошенных с преобладанием

этнической индифферентности, в то же время – возросла с преобладанием этноэгоизма, этноизоляция, а также этнофанатизма;

2) возрос индекс социальной (этнической) дистанции по отношению к представителям народов, гражданам тех государств, которые принимают участие в антироссийских санкциях;

3) произошло изменение знака этнического стереотипа в отношении украинцев и американцев за четыре года с положительного на отрицательный.

Таким образом, сформулированное нами предположение подтвердилось, и можно говорить о том, что предиктором трансформации актуального этнопсихологического статуса могут стать политические события.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Анаев М.А., Багова Р.Х., Ногерова М.Т. Место этнической идентичности в структуре идентификаций и её влияние на индекс толерантности студентов // Историческая и социально-образовательная мысль. 2014. № 1 (23). – С. 229–231.

2. Верещагина М.В. Этническая идентичность и этническая толерантность русских и осетинских студентов. Автореф. дис. канд. псих. наук. – СПб., 2010. – 24 с.

3. Данзанова Э.Ц. Содержание актуального этнопсихологического статуса личности (на материале бурятского этноса). Автореф. дис. канд. псих. наук. – М., 1997. – 25 с.

4. Дробижина Л.М. Государственная и этническая идентичность: выбор и подвижность // Гражданские, этнические и религиозные идентичности в современной России. – М.: Издательство Института социологии РАН, 2006. – 327 с.

5. Дробижина Л.М. О возможности формирования толерантных установок сознания в современном российском социуме // Социальное согласие и толерантность в современном мире. Вып. 2 / Отв. ред. З.Т. Голенкова, Г.М. Денисовский. – М., 2002. – 191 с.

6. Ефимова Д.В., Кибакин С.В., Сафронов С.М. Исследование аспектов интолерантного поведения молодежи XXI века // Социосфера, 2010. – С. 33-37.

7. Лебедева Н.М. Этническая идентичность, статус группы и тип расселения как факторы межгрупповой интолерантности / Н.М. Лебедева, А.Н. Татарко // Психологический журнал. - 2005. - №3. - С. 51–52.

8. Пайгунова Ю.В. Этничность в структуре самосознания личности юноши-призывника. На материале исследования призывной молодежи Татарстана. Автореф. дис.канд. псих. наук. – Казань, 2000. – 21 с.

9. Поршнев Б.Ф. Противопоставление как компонент этнического самосознания. М.: Наука, 1973. – 88 с.

10. Почебут Л.Г. Кросс-культурная и этническая психология. – СПб.: Питер, 2012. – 336 с.

11. Психодиагностика толерантности личности. Под ред. Г.У. Солдатовой, Л.А. Шайгеровой. – М.: Смысл, 2008. – 172 с.

12. Пузанова Ж.В. Исследование этнической толерантности в полиэтничной молодежной среде РУДН // Вестник РУДН, серия Социология, 2010, № 4. – С. 119-126.

13. Рябова Т.Б., Лямина А.А. Антиамериканизм по-Ивановски: к вопросу о гендерном измерении этнических стереотипов // Женщина в Российском обществе. 2007, № 1. С. 50-57.

14. Солдатова Г.У. Психология межэтнической напряженности. – М., 1998.

15. Социальная идентификация личности/ Отв. ред. В.А. Ядов. – М.: Институт социологии РАН, 1993. -168 с.

16. Татарко А.Н., Лебедева Н.М. Психология межэтнических отношений: Этническая идентичность и стратегии межкультурного взаимодействия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.hse.ru/data/2010/12/02/1209570120/buchblock.pdf> (дата обращения 10.09.2016).

17. Шарапов В.В. Проблема исследования этнического самосознания как интегрального образования // Психология сознания: этнонациональные, религиозные, правовые и регулятивные аспекты : материалы международной научной конференции, 15–17 октября 2015 г., Самара / под ред. Г.В. Акопова (отв. ред.), Е.Л. Чернышовой, С.Г. Ихсановой. – Самара : ПГСГА, 2015. – 356 с. – С. 181-184.

18. Шелехов И.Л., Постоева В.А., Пахомов В.П. Этнические стереотипы современных женщин // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2007, №10. – С. 91-94.

19. Шлягина Е.И., Ениколопов С.Н. Исследования этнической толерантности личности // Национальный психологический журнал. – 2011. - №2 (6). – С. 80-89.

20. Ядов В.А. Социальная идентификация в кризисном обществе // Социологический журнал. – 1994, №1. – С.35-52.

21. Neumann I.B. Russia as Central Europe's Constituting Other // East European Politics and Societies. 1993. Vol. 7. N 2. – 365 p.

22. Russell F. Korte A review of social identity theory with implications for training and development // Journal of European Industrial Training Vol. 31 No. 3, 2007. P. 166-180.

23. Tajfel H., Turner J.C. The social identity theory of intergroup behavior // Psychology of intergroup relations / Ed. by S. Worcheh, W.G. Austin. Chicago: Nelson-Hall, 1986. P. 7-24.

УДК 316.4: 32.019.5: 321

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ОРГАНОВ МЕСТНОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ С МЕСТНЫМИ СООБЩЕСТВАМИ. ПРОБЛЕМЫ, ИТОГИ

© 2016

Левкина Лилия Ивановна, кандидат педагогических наук, докторант, доцент кафедры общественных связей и медиаполитики факультета журналистики Института государственной службы и управления Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (119571, Москва, пр. Вернадского, 84. E-mail: LevkinaLI@gmail.com)

Аннотация. В статье рассматриваются особенности взаимодействия местных сообществ и властных структур. Отмечается, что в современных условиях различные формы самоорганизации граждан могут стать эффективным инструментом реализации задач местного самоуправления. Максимизация поддержки активности граждан позволит активизировать политические и социальные процессы развития территорий. В качестве положительного примера рассматриваются общественные объединения г. Белгорода, которые поддерживаются местной властью. *Актуальность.* Современные тенденции задают прогрессивный вектор развития взаимоотношений местных сообществ и муниципальной власти. Важная роль в этом процессе принадлежит сообществам разного вида, движимым единой целью объединения индивидов с целью участия в социально-политических процессах. *Научная новизна.* Самодеятельная инициатива сообществ, организуемых снизу, рассматривается как потенциал роста местной демократии. *Практическая значимость.* В настоящее время оторванность органов управления от населения крайне высока. Редки «точки роста» местной демократии. Описанный в работе опыт взаимодействия территориального общественного самоуправления с органами власти г. Белгорода может стать одним из направлений формирования гражданского общества и демократических начал на периферийной территории. Создание сообществ как социальных групп, обладающих потенциалом влияния на органы управления, является признаком обеспокоенности граждан, находящихся в поиске идентификационных структур для выражения своего волеизъявления. Данный процесс требует научного осмысления и практического применения.

Ключевые слова: коммуникативное взаимодействие, открытость, сообщества, местное самоуправление, территориальное общественное самоуправление, целевые ориентиры.

COMMUNICATIVE INTERACTION OF THE REGIONAL AGENCIES AND LOCAL AUTHORITIES WITH LOCAL AND REGIONAL COMMUNITIES. RESULTS AND PROBLEMS

© 2016

Levkina Liliya Ivanovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Doctorant, Associate Professor of the Public Relations and Media Policy Department of the Faculty of Journalism, the Institute of State Service and Administration Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (119571, Moscow, prospect Vernadskogo, 84. E-mail: LevkinaLI@gmail.com. Тел.: +79037851633)

Abstract. In article features of interaction of local communities and power structures. It is noted that in modern conditions it is the different forms of self-organization of citizens can become an effective instrument of implementation of the tasks of local government. The important point is the problem of interaction between local communities and power structures. To maximize support for activities of citizens will allow to intensify political and social processes of territorial development. As a positive example we consider public enterprises G. Belgorod, which is actively supported by the local authority. *Relevance.* Current trends set the progressive vector of development of relations between local communities and municipal authorities. An important role in this process belongs to communities of different species, driven by a single purpose of uniting individuals to participate in socio-political processes. *Scientific novelty.* Amateur community, organizing itself from the bottom is regarded as the growth potential of municipal democracy. *Practical significance.* Currently, isolation of controls from the population is extremely high. Rare “points of growth” of local democracy. Described in the work experience of interaction of territorial public self-administration authorities with authorities of the city of Belgorod can become one of directions of formation of civil society and democratic governance in the peripheral areas. The creation of communities as social groups with a potential influence on governments, is a sign of concern to citizens in the identification of structures for the expression of his will. This process requires a scientific understanding and practical application.

Keywords: communicative interaction, openness, community, local government, territorial public self-government, targets.

Формирование местных сообществ является естественным процессом и отражает уровень развития общества в целом. В своем Послании президент В.В. Путин указывает на то, что «местная власть должна быть устроена так – а ведь это самая близкая власть к людям, – чтобы любой гражданин, образно говоря, мог дотянуться до неё рукой» [1]. Не стоит забывать, что в Конституции именно народ провозглашен носителем власти в нашем государстве [2, ст. 3]. Органы власти являются ответственными за реализацию общественных интересов граждан.

Определяя дефиницию «сообщество», мы констатируем основные его признаки: географическое единобразие (в контексте данной статьи), общие цели и экономические связи. Демократические сдвиги, которые в последние годы происходят в России, обусловили тенденцию восстановления активности, саморегуляции и развития муниципальных негосударственных образований, укрепление их экономической самостоятельности и стремления активно участвовать в местной жизнедеятельности. Местные сообщества репрезентируют важный и эффективный потенциал развития муниципального образования. Этот потенциал должен обогатить

деятельность органов местного самоуправления (далее МСУ) ради общего блага. Процессы, протекающие внутри сообщества, должны осуществляться в т.ч. на уровне внешнего взаимодействия для достижения общественно-полезной цели.

Важно отметить, что существуют различные подходы к определению значимости местного сообщества в системе общественного взаимодействия. В ориентации на местное сообщество успешно реализуется одна из базовых потребностей человека, удачно названная А. Маслоу потребностью в принадлежности к той или иной общности, причастности и привязанности (belongingness and affection) [3]. Индивид принадлежит одновременно к разным общностям, включая человечество в целом, но наиболее полно - к общности или сообществу местного масштаба. В терминологии Р. Ольденбурга местное сообщество предстает в виде «третьего места» (наряду с «первым» - домом и «вторым» - работой) - нейтрального публичного пространства, где люди могут встретиться, неформально пообщаться, неспешно обсудить волнующие их вопросы [4]. Такие формы «третьего места», как главные улицы, библиотеки, театры, книжные магазины, кафе, пабы, парикмахерские, почтовые отделе-

ния, клубы, дома, жилые кварталы и т.д., автор называет «сердцем социальной жизни (vitality) сообщества, исходно-базовым уровнем (grassroots) democracy».

Проблема местного сообщества существенно контекстуализируется многочисленными дисбалансами современного мира. Пожалуй, самая яркая из них — несовместимость, как полагает А. Этциони, «чрезмерной [индивидуальной] свободы» (Запад, Соединенные Штаты) и «чрезмерного [социального] порядка» (Азия, Ближний Восток), противоречие, прежде всего на уровне отдельных обществ, «между универсальным характером прав человека и общим благом». Будучи «серединной» реальностью, местное сообщество призвано опосредствовать и смягчать указанные крайности [5].

В большинстве исследований представлены два способа организации общественной жизни или два типа общества: коммуналистский и ассоцианистский. Следуя терминологии Ф. Тённиса, первый тип можно назвать *Gemeinschaft*, а второй — *Gesellschaft*. В русской социально-гуманитарной мысли коммуналистский уклад жизни лучше всего объясняется термином «община», ассоцианистский — собственно термином «общество». Община и общество не просто разные, а альтернативные понятия — традиционный и современный уклады жизни. Исторически накопившееся напряжение между ними снимается именно сообществом (акцент на совместность, целостность, «связность»). Учитывая «предметную» продвинутость Запада в данном вопросе, а также ориентируясь на доминирующую ныне терминологическую номенклатуру, мы с помощью комьюнити-сообщества успешно обходим методологическую трудность, связанную с необходимостью называть прежним именем (общиной) то, что сегодня наполнено иным содержанием.

В США и странах Европы роль и значение местных сообществ давно является главенствующим, механизмы взаимодействия отработаны и успешно функционируют. Следует активно изучать и использовать данный опыт, учитывая российскую специфику.

В нашей стране механизмы взаимодействия местной власти и территориальных сообществ не могут быть однородными из-за специфики и дифференцированности территориального развития. Такое понятие, как легитимность (в данном контексте акцент на справедливость), также восходит к традиции общины. Общинная легитимность основывается на уважении к «далекому прошлому», его обычаям, культуре, верованиям. Категории «Восток» и «Запад» оказываются достаточно условны, и, тем не менее, фиксируют некоторые различия и границы даже в масштабах страны (например, «до Урала» и «за Уралом»). С одной стороны, их употребление продиктовано сложившейся традицией исследования и типологии культур, противопоставления цивилизаций Западной Европы и Северной Америки цивилизациям Ближнего и Дальнего Востока, Индии, Африки и т.д. с точки зрения их основных системообразующих принципов: индивидуализирующего — коммунократическому, технократическому — духовному и т.п. В то же время понятия Востока и Запада в значительной мере теряют свою географическую определенность; культуры, их составляющие, все более детализируются, раскрывается их самобытность и самостоятельность. Однако органы МСУ совместно с негосударственными общественными формированиями должны учитывать все характерные грани местного сообщества при разработке программ развития, что поможет решать возникающие проблемы более продуктивно с учетом истории, традиций и обычаев конкретных территорий.

Юридическая наука России не так давно обрела формулировку «муниципальное образование». В действующем законодательстве и в научных исследованиях данная дефиниция характеризуется различными подходами и квалифицирующими признаками. Детерминации «муниципальное образование» нет и в Конституции РФ.

В Федеральном Законе от 06.10.2003г. № 131-ФЗ «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации» [6] содержится несколько односторонняя формулировка: муниципальное образование представлено как внутригородская территория города федерального подчинения, городской округ с внутригородским делением, внутригородской район, городской округ, а также городское или сельское поселение, муниципальный район. Т.о., правовая регламентация рассматриваемой дефиниции основана лишь на территориально-поселенческом критерии без учёта специфических особенностей подобной организации населения. Рассмотрим и другие аспекты этого вопроса.

Коммуникационное взаимодействие во все времена было целевой установкой, определяющей ответственность власти перед своим народом. Статья 32 Конституции РФ определяет права граждан участвовать в управлении делами государства, требуя при этом конкретизации процедуры и формы сольватации власти и институтов гражданского общества [2]. Законы, принятые на федеральном и региональном уровнях, служат обеспечению эффективности взаимодействия власти с населением [6-11]. В соответствии с требованиями федерального законодательства специальные законы принимают субъекты Российской Федерации, которые затрагивают вопросы «традиционных» форм сольватации власти и институтов гражданского общества: выборов органов власти; о референдумах; об общественных палатах и др. Реализация законодательства предполагает в т.ч. просветительскую работу, направленную на повышение степени информированности населения о возможностях участия в общественном контроле и управлении. Результативность функционирования органов МСУ в значительной мере зависят от участия в них граждан муниципалитета, от формирования местных сообществ, основой объединения которых являются общие цели и интересы и желание/возможность решать вопросы местной жизни более эффективно, чем органы власти. Территориальные органы МСУ могут способствовать или препятствовать формированию в муниципальных формированиях местных сообществ в их субстанциальном предназначении. Однако на практике сегодня наблюдается массовое и непродуманное укрупнение муниципальных поселений и, в итоге, сокращение их общего количества. Это приводит к разрушению сформировавшихся местных сообществ, потере эффекта самоорганизации граждан, порой, их исторической идентичности. Масштабы изменения количества и структуры муниципальных образований представлены в таблице.

Таблица 1 - Динамика процесса изменений количества муниципальных образований

Типы муниципальных образований	2008	2015
Городские округа	529	529
Муниципальные районы	1818	1800
Городские поселения	1734	1624
Сельские поселения	20119	18313
Внутригородские муниципальные образования	236	264
Всего	24436	22541

К показателям на 01.01.2008 г. в таблице добавлены муниципальные образования Чеченской республики и Республики Ингушетия (282 муниципальных образования), которые на тот период уже реально существовали, но еще не были отражены в статистической отчетности. Не учтены муниципальные образования республики Крым и г. Севастополя (289 муниципальных образований).

Социально-политический механизм муниципальной демократии реализуется посредством различных форм социально-политической активности локальных местных сообществ, включенных в структуры муниципальной власти или являющихся следствием стихийных форм самоорганизации, преимущественно в условиях

наличия угрозы для привычной среды обитания граждан.

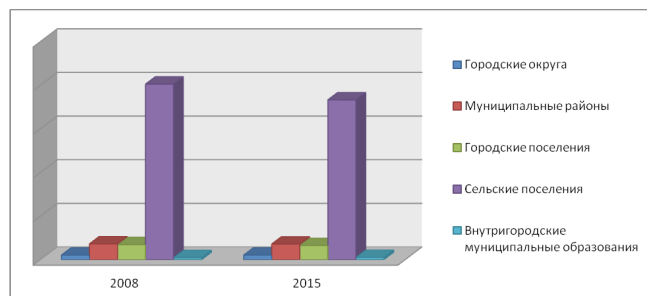


Рисунок 1 - Графическое отображение динамики муниципальных образований

В настоящее время одной из ключевых форм самоорганизации граждан по месту жительства оказывается территориальное общественное самоуправление (далее ТОС), которое в условиях крупного города становится эффективным механизмом объединения граждан. В качестве примера реализации механизма функционирования местных сообществ можно привести городской округ – г. Белгород, характеризующийся замкнутостью политического процесса, патриархальностью политической элиты и определенной степенью локальной идентичности в среде городского сообщества. Следует отметить устойчивую политическую активность инициативных групп граждан в рамках Комитетов ТОС (далее КТОС), поддержанную политической волей местной власти [12]. Устойчивость проявлений политической активности КТОС заключается в использовании двух организационно-правовых форм самоорганизации граждан - Комитетов и Собраний, а также в динамике численности КТОС, число которых составляет в настоящее время 217 [13]. В городе Белгороде территориальные объединения начали возникать еще в 2006 году. Для наиболее эффективного управления, а также участия в гражданско-правовых отношениях ТОС могут приобретать статус юридических лиц. Сольватация ТОС и органов МСУ строятся на основе Устава города, нормативных решений Совета депутатов, договоров. Самоуправление граждан организовано не только по территориальному принципу, но и по месту учебы и профессиональной деятельности. Результатом целевой программы «Развитие общественного самоуправления в г. Белгороде на 2008-2011 гг.», утвержденной решением Совета депутатов г. Белгорода от 25.12.2007г. № 603 на территории города были созданы 27 советов территорий. С целью реализации функций выделенных территорий были сформированы также 27 органов общественного самоуправления – Советы территорий, которые способствовали изменению взаимоотношений власти и горожан, способствовали координации интересов жителей и планов администрации. Сегодня совет ТОС представляет собой центр общественного самоуправления определенного городского сегмента, и, как правило, соответствует всем характеристикам сообщества, основываясь на единой цели, действии, стремлении к улучшению жизни населения. Положительный опыт взаимодействия населения с органами МСУ нашел свое отражение в пролонгации данной деятельности и документах локального уровня: Постановление Правительства Белгородской области «Об утверждении Стратегии «Формирование регионального солидарного общества» на 2011-2025 годы от 24.11.2011г № 435-пп. и Подпрограмме «Развитие общественного самоуправления на территории города Белгорода на 2015 - 2020 годы».

Советы территорий, как правило, возглавляют депутаты Совета депутатов города. В их работе принимают участие руководители структурных подразделений администрации города, что обеспечивает широкую информированность граждан, компетентное обсуждение

вопросов и их оперативное решение. Тем самым обеспечивается обратная связь с населением и повышение значимости общественного обсуждения тех или иных проблем локальной территории и города в целом. Следующим шагом в развитии общественного самоуправления является создание более мелких структур по управлению территориями, порядок организации и функции которых также определены Уставом г. Белгорода, местными правовыми актами. Содержание ТОС как формы самоорганизации по месту жительства заключается в использовании как вертикальных, так и горизонтальных каналов коммуникации для привлечения местного сообщества к решению проблем развития локальной территории. Только при соблюдении этого условия можно вести речь об использовании такого социально-политического механизма для установления «муниципальной демократии», как «точки роста местного сообщества» [14]. В условиях крупного города практически невозможно добиться высокого уровня локальной идентичности населения за исключением наличия отдельных непосредственных интересов, объединяющих членов местного сообщества. Общее снижение уровня жизни, социально-экономические катаклизмы, связанные с перестройкой модели организации МСУ, привели к формированию потребности публичной власти базироваться на уже ставших традиционными формах политической активности. В то же время последние процессы сохранения и некоторого роста численности КТОС и, с другой стороны, укрепление механизмов их централизации в форме Фондов объединения развития КТОС свидетельствовали о неготовности местных органов к симметричному диалогу с представителями инициативных групп населения, входящих в состав комитетов, на первых этапах развития взаимоотношений. Отметим, что с позиции процессов самоорганизации любые проявления социально-политической нестабильности при определенных условиях должны привести к усилению солидарности местного сообщества с инициативами представителей органов МСУ и авторитетных политических сообществ. Динамика численности КТОС в Белгороде свидетельствует о наличии высокого потенциала форм политической активности городского сообщества, поддержанного главой местной администрации на этапе формирования МСУ. Относительная устойчивость форм ТОС в городском округе связана с осознанием отдельными активистами его потенциала как источника получения политической и финансовой поддержки со стороны муниципальной власти, а также как средства разрешения насущных проблем развития территории. Факт наличия у инициативных групп граждан, образующих ядро КТОС, мотивации на получение поддержки своих инициатив со стороны Администрации города подтверждается проведенным городскими властями анализом динамики получения КТОС муниципальных грантов для некоммерческих организаций, ежегодно выделяемых Департаментом общественных отношений и социальной политики. Осуществление совместных действий становится возможным в связи с наличием не только общей проблемы (пространства совместных действий), но и доверия между авторами, наделенными взаимными ожиданиями и обязательствами, связанными с совместным проживанием на определенной территории [15]. Данный социально-политический механизм доверия в городском округе формируется и реализуется в рамках мероприятий, проводимых для жителей микрорайонов. Принимая во внимание то обстоятельство, что формирование доверия в местном сообществе основывается на устойчивых горизонтальных связях, не представляется эффективным использование для этого исключительно средств местного бюджета, включенных в вертикальные каналы коммуникации сообществ с администрацией города. Требуются и иные ресурсы. Несомненно, структуры соседских сообществ, получившие развитие в советский период, в городских округах не способны

выйти за рамки доверительных отношений внутри достаточно замкнутого коллектива соседей по подъезду, лестничной площадке, дому, приобрести устойчивость в рамках более крупного территориального пространства. Потенциал процессов самоорганизации местных сообществ в условиях крупного городского округа также не может быть равномерным по сравнению со значительно меньшим потенциалом сельских сообществ. Дифференциация местного сообщества городского округа по месту жительства, его автономность требуют участия в процессе самоорганизации отдельных политических и общественных лидеров, различных институтов, которые способны предлагать и инициировать формы и механизмы формирования практик самоорганизации. Именно их участие, преимущественно на этапе образования самоорганизующихся структур, может выполнить функцию социально-политического механизма формирования групповых ценностей и норм, а впоследствии самостоятельных социальных институтов, регулирующих поведенческие мотивы и деятельность сообществ.

Оценивая значение процесса самоорганизации граждан по месту жительства в городском округе, назовем некоторые причины снижения гражданского участия в решении вопросов жизнедеятельности конкретной территории. Это преобладание вертикальных каналов коммуникации и консервативных структур в ТОС, следствием которых оказывается снижение доли инициативных групп граждан, готовых принимать участие в деятельности Комитетов ТОС; слабость внутренних мотивационных импульсов и нерегулярность внешних в условиях неразвитости активистской политической культуры, приводящих к замораживанию потенциала самодеятельности ТОС и других локальных сообществ; имплицитность стратегий сотрудничества с органами МСУ, порождающая конформистские установки, лишённые стимула самоорганизации. Недооценка потенциала местного сообщества порождает его игнорирование представителями местной политической элиты, а подчас и органов МСУ.

Следует констатировать, что ТОС в условиях городского округа превращается в наиболее продуктивную форму гражданского участия в решении проблем локальной территории при условии складывания определенной инфраструктуры, обеспечивающей внешнюю поддержку, в том числе консультативную, для всех инициатив сообщества. Несмотря на наличие принципиального противоречия между процессами самоорганизации и внешними импульсами, в условиях значительной территории запустить или активизировать процессы возможно только при наличии умеренных внешних воздействий, скоординированных с учетом потребностей сообщества.

Повышение конфликтности взаимоотношений политических сил на региональном и местном уровне могут порождать политические процессы, вовлекающие активистов местного сообщества, в т.ч. КТОС, что приводит к падению доверия населения к работе ряда управленческих структур как «заведомо ангажированных» определенными политическими силами.

Консерватизм подходов сообщества политической элиты и сообщества властных структур к формам вовлечения граждан к участию в решении проблем развития территории не способствует привлекательности КТОС как механизму выражения воли сообщества в целом или эффективного способа решения проблем развития определенной локальной территории. Выход из положения видится в образовании других сообществ, самоорганизующихся снизу, не зависящих от консервативных формирований, а также в поиске новой ценностно-смысловой опоры для уже сформировавшихся объединений.

Так, одним из наиболее очевидных приоритетов деятельности ТОС в городе Белгород становится культивирование исторических и местных традиций, которые оказываются дополнительным побуждением для

сохранения сложившейся годами и оправдавшей себя организационной формы комитетов (собраний), в привлечении к работе новых и новых сил. Сотрудничество сообществ КТОС с другими сообществами, различными общественными организациями, НКО, СНКО, коммерческими предприятиями, предпринимателями требует использования горизонтальных каналов коммуникации, что будет способствовать активизации гражданского участия.

Определяя перспективы развития ТОС как формы самоорганизации граждан по месту их жительства и механизма гражданского участия, следует обратить внимание на две взаимосвязанные тенденции. Во-первых, несмотря на консерватизм сложившихся практик ТОС в городских округах, ограниченность инициативных групп граждан, принимающих участие в их деятельности, преобладание вертикальных каналов коммуникации, нельзя игнорировать сохранения внутреннего потенциала процесса самоорганизации, который в условиях политической нестабильности может привести к стихийным «выбросам» энергии отдельных групп интересов. Данная тенденция должна стать объектом пристального внимания представителей политической элиты и местной власти, должна иметь вектор на консенсус и баланс сил и интересов между властью и местным сообществом. На наш взгляд, необходимо проводить мониторингирование происходящих процессов, в т.ч. посредством методов социологических исследований, что в нашей стране является редким явлением. Во-вторых, влияние ТОС на усиление активности гражданского участия на местном уровне становится возможным только при разнообразии форм самоорганизации граждан по месту жительства и вовлечении в данный процесс не только сложившихся структур, но и иных активных социальных групп населения и индивидов, обладающих лидерскими качествами.

Недооценка потенциала ТОС в развитии механизмов муниципальной демократии может привести к окончательной ликвидации всех проявлений гражданского активности, как организованных, так и спонтанных, а значит, уничтожить основы демократического уклада в российском обществе и государстве.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Послание Президента Федеральному Собранию. 12 декабря 2013 года. URL: <http://www.kremlin.ru/transcripts/19825> (дата обращения: 28.08.2016)
2. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993) (с учетом поправок, внесенных Законами РФ о поправках к Конституции РФ от 30.12.2008 N 6-ФКЗ, от 30.12.2008 N 7-ФКЗ, от 05.02.2014 N 2-ФКЗ, от 21.07.2014 N 11-ФКЗ)
3. Maslow A.H. *Toward a Psychology of Being*. N.Y., 1968
4. Oldenburg R. *The Great Good Place: Cafes, Coffee Shops, Bookstores, Bars, Hair Salons, and other Hangouts at the Heart of a Community*. N.Y.: Marlowe & Company, 3rd Edition, 1999.
5. Этциони А. Новое золотое правило. Сообщество и нравственность в демократическом обществе // Новая индустриальная волна на Западе. Антология / Под ред. В.Л. Иноземцева. М., 1999. С. 316, 317.
6. Федеральный закон «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации» от 06.10.2003 N 131-ФЗ (действующая редакция, 2016)
7. Федеральный закон «Об основных гарантиях избирательных прав и права на участие в референдуме граждан Российской Федерации» от 12.06.2002 N 67-ФЗ (действующая редакция, 2016)
8. Федеральный закон «О порядке рассмотрения обращений граждан Российской Федерации» от 02.05.2006 N 59-ФЗ (действующая редакция, 2016)
9. Указ Президента РФ от 04.03.2013 N 183 (ред. от 23.06.2014) «О рассмотрении общественных инициатив, направленных гражданами Российской Федерации

с использованием интернет-ресурса “Российская общественная инициатива” (вместе с “Правилами рассмотрения общественных инициатив, направленных гражданами Российской Федерации с использованием интернет-ресурса “Российская общественная инициатива”)

10. Указ Президента РФ от 09.02.2011 N 167 “Об общественном обсуждении проектов федеральных конституционных законов и федеральных законов”

11. Федеральный закон «О собраниях, митингах, демонстрациях, шествиях и пикетированиях» от 19.06.2004 N 54-ФЗ (действующая редакция, 2016)

12. «Муниципальное управление и развитие солидарного общества на 2015-2020 годы»//Утверждена постановлением администрации города Белгорода от 10 ноября 2014 года № 226

13. Официальный сайт территориального общественного самоуправления//<http://beltos.ru> (Дата обращения 05.09.2016)

14. Мельник С.А. Местное сообщество как субъект муниципального управления // Вестник Костромского государственного технического университета. 2015. № 1. С. 20-22.

15. Габеркорн А.И. ТОС как институт привлечения населения к делам местных сообществ // Вестник Сургутского государственного университета. 2015. № 1. С. 79-82.

УДК 316.663.5

**ЗРЕЛОСТЬ И ИНФАНТИЛИЗМ ЛИЧНОСТИ В СОЦИАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ
РАЗЛИЧНЫХ ПОКОЛЕНИЙ**

© 2016

Микляева Анастасия Владимировна, доктор психологических наук,
профессор кафедры психологии человека*Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена
(181186, Россия, Санкт-Петербург, наб. р. Мойки, 48, e-mail: a.miklyaeva@gmail.com)*

Аннотация. Статья посвящена изучению социальных представлений о зрелости и инфантильности личности. Для проведения исследования использовался метод анкетирования. В качестве респондентов в общей сложности выступили 258 человек в возрасте 17-78 лет, представители молодого (157 респондентов), среднего (59 респондентов) и старшего (42 респондента) поколений. На основании полученных результатов показано, что «зрелость личности» и «инфантилизм личности» представляют собой полюсы бинарного социального конструкта, отраженного в социальных представлениях полярными характеристиками, «ядро» которых составляют оппозиции «взрослый – ребенок», «ответственность – безответственность», «самостоятельность – несамостоятельность», «опытность – неопытность». Периферическое содержание социального конструкта «зрелая личность – инфантильная личность» включает широкий спектр характеристик, отражающих регуляторные, когнитивные, рефлексивные и нравственные особенности личности. Полученные результаты также свидетельствуют о том, что содержание социального конструкта «зрелая личность – инфантильная личность» опосредовано представлениями о возрастных и гендерных ролях и демонстрирует существование «двойных стандартов» личностной зрелости, различающихся для мужчин и женщин. На основе обобщения эмпирических данных сделан вывод о том, что функции социального конструкта «зрелая личность – инфантильная личность» на уровне общественных отношений заключаются в нормировании и оценке освоения личностью различных социальных ролей, меняющихся по мере продвижения по жизненному пути, в то время как на уровне личности данный социальный конструкт выполняет функцию достижения / поддержания позитивной социальной идентичности вне зависимости от объективного положения в системе общественных отношений.

Ключевые слова: личностная зрелость, личностный инфантилизм, социальные представления, социальный конструкт, социальный конструкционизм, жизненный путь, возрастные роли, гендерные роли, социальная идентичность.

**PERSONAL MATURITY AND INFANTILISM IN THE SOCIAL BELIEFS
OF DIFFERENT GENERATIONS**

© 2016

Miklyaeva Anastasia Vladimirovna, doctor of psychological sciences,
professor of the chair «Human psychology»*Herzen State Pedagogical University of Russia
(191186, Russia, Saint-Petersburg, nab. r. Moika, 48, e-mail: a.miklyaeva@gmail.com)*

Abstract. The article is devoted to the study of social beliefs about personal maturity and infantilism. For research was used questionnaire method. As the respondents were 258 people aged 17-78 years, the younger (157 respondents), medium-(59 respondents) and older (42 respondents) generations. On the basis of the obtained results have shown that the “mature personality” and “infantile personality” represent the poles of the binary social construct, reflected in social beliefs, close to the polar characteristics: “adult – child”, “responsibility – irresponsibility”, “independence – dependence”, “experience – inexperience”. Peripheral maintenance of social construct “mature person – infantile person” includes a lot of characteristics that reflect the regulatory, cognitive, reflective and moral personality characteristics. The obtained results also indicate that the social construct “mature personality – infantile personality” mediated by beliefs about the content of age and gender roles, and demonstrates the existence of “double standards” of personal maturity, which differ for men and women. On the basis of generalization of empirical data it is concluded that the social construct of “mature personality – infantile personality” at the level of social relations lies in the standardization and evaluation of development of personality in different social roles, changing as you move along life’s path, while on a personal level this social construct performs the function of achieving / maintain a positive social identity, regardless of the objective position in the system of social relations.

Keywords: personal maturity, personal infantilism, social beliefs, social construct, social constructionism, way of life, age roles, gender roles, social identity.

Постановка проблемы исследования. Проблема личностной зрелости и личностного инфантилизма как ее оборотной стороны в современной психологии достаточно популярна, несмотря на то, что единой трактовки феноменов «зрелой личности» и «инфантильной личности» на сегодняшний день нет. В самом общем виде можно отметить, что в качестве характеристик «зрелой личности», отличающих ее от противопоставляемой ей «инфантильной личности», в психолого-педагогической литературе сегодня отмечается, прежде всего активность (в противоположность пассивности, рассматриваемой в качестве характеристики личностного инфантилизма), инициативность (в противоположность безынициативности), ответственность (в противоположность безответственности), стремление к саморазвитию (в противоположность личностной стагнации), способность к конструктивному просоциальному взаимодействию с социальной средой (в противоположность разнообразным нарушениям социально-психологической адаптации личности) [1-8 и др.].

В целом, анализ особенностей «зрелой личности» и

«инфантильной личности», как правило, осуществляется в контексте проблемы нормативного и девиантного становления личности человека [9; 10]. Инфантилизм личности понимается как результат разрыва между биологическим и социокультурным развитием, связанного с нарушением механизмов социализации и выражающегося в непринятии, или отказе от тех или иных форм социальной активности или социальных обязательств в связи с процессами развития. При этом кросскультурными исследованиями показано, что содержание эталонного образа «зрелой личности» и образа «инфантильной личности» как его противоположности не обусловлено исключительно универсальными закономерностями онтогенетического развития человека, но имеет выраженную культурно-историческую опосредованность [11]. На этом основании можно говорить о том, что личностная зрелость и личностный инфантилизм не являются сугубо продуктом психического онтогенеза человека, но могут быть рассмотрены как полюсы бинарного социального конструкта «личностная зрелость – личностный инфантилизм».

Рассмотрение «зрелости личности – инфантилизм личности» как бинарного социального конструкта, в содержании которого зафиксированы представления о нормативных траекториях личностного развития на различных этапах жизненного пути, позволяет применить для его исследования теоретико-методологические принципы социального конструкционизма. Исходным постулатом социального конструкционизма является утверждение о том, что любое знание о социальном поведении (в том числе о социальной норме, частным случаем которой является конструкт «личностная зрелость – личностный инфантилизм»), а также знание об этом знании, следует рассматривать не как процесс накопления, а как процесс бесконечного исторического переосмысления, обусловленного постоянными изменениями социокультурного контекста [по: 12]. Знание о социальной жизни является не «отражением» объективной реальности, а трансформацией текущего социального опыта в различные феномены общественного сознания, в том числе в систему социальных представлений, в которых общность фиксирует актуальное содержание социальных норм.

Социальные представления являются универсальным социально-психологическим феноменом, объединяющим идеи, мысли, образы и убеждения, которыми совместно пользуются члены общности [13], определяющим смысловые границы, в которых трактуются социально-значимые объекты, а также отношение к этим объектам [14]. Социальные представления не только отражают реальность, но и активно участвуют в ее формировании [15]. Содержание социальных представлений отражает различные «системы координат», в которых люди осмысливают свое положение в системе социальных отношений и оценивают его [16], а также организуют свое социальное поведение, поскольку социальные представления «формируют нашу жизнь и наши поступки» [13]. В этой связи изучение социальных представлений о феноменах «личностная зрелость» и «личностный инфантилизм» является важным для понимания механизмов построения и осмысления человеком своего жизненного пути и развития личности на его различных этапах.

Программа и организация исследования. Применение методологии социального конструкционизма к изучению феномена «личностная зрелость – личностный инфантилизм» демонстрирует необходимость изучения социальных представлений о «зрелой личности» и «инфантильной личности» как системы координат, в которых люди осмысливают, осмысливают и оценивают собственные траектории личностного развития. В соответствии с этим, целью проведенного нами исследования стало изучение содержания социальных представлений о личностной зрелости и личностном инфантилизме, характерного для представителей различных поколений современного российского общества. В качестве основного метода исследования использовалось анкетирование, в том числе с применением модифицированного варианта методики «Незаконченные предложения», с последующим контент-анализом и расчетом статической устойчивости выделенных семантических единиц [17]. В исследовании приняли участие три группы испытуемых: студенты (возраст 17-22 года, 157 человек), работающие взрослые (возраст 30-45 лет, 59 человек) и пенсионеры (возраст 65-78 лет, 42 человека). В целом было опрошено 258 респондентов (из них 188 женщин и 70 мужчин). Первичный анализ позволил выделить 2697 семантических единиц, отражающих содержание социальных представлений о зрелой и инфантильной личности.

Результаты исследования и их обсуждение. Полученные в исследовании результаты свидетельствуют о том, что социальные представления о «зрелой личности» тесно переплетены с представлениями о содержании возрастных ролей. Более половины респон-

дентов (65,4 %), давая характеристику феномену личностной зрелости, указывают тот или иной возрастной этап, с которым, по их мнению, связано ее появление. Воспользовавшись общепринятой периодизацией развития, можно отметить, что достижение личностной зрелости связывается чаще всего с периодом ранней зрелости (см. таблицу 1). Этот возрастной этап в качестве возраста достижения личностной зрелости указали 38,8 % респондентов. Около четверти опрошенных (23,8 %) связали наступление личностной зрелости с периодом зрелости, чуть меньшее количество (20,9 % и 16,5 % соответственно) – с юношеским и пожилым возрастом. Детство и подростковый возраст в качестве возрастного этапа, характеризующегося вероятностью достижения личностной зрелости, не были указаны ни разу.

Таблица 1 – Доля испытуемых, связавших достижение личностной зрелости с различными этапами становления личности (%)

Этапы становления личности	Доля от общего числа ответов (%)									
	в целом по выборке	в выборке молодых людей			в выборке взрослых людей			в выборке пожилых людей		
		полно	мужчины	женщины	полно	мужчины	женщины	полно	мужчины	женщины
Юность	20,9	41,4	60,9	29,2	13,6	17,9	9,4	7,2	14,2	5,2
Ранняя зрелость	38,8	39,0	22,3	50,2	57,1	58,2	57,6	29,6	28,6	33,6
Зрелость	23,8	19,6	16,8	20,6	17,8	9,7	24,4	39,3	28,6	47,3
Пожилый возраст	16,5	-	-	-	11,5	14,2	8,6	24,1	28,6	17,9

Более детальный анализ результатов, представленных в таблице 1, показывает, что представления о возрасте достижения личностной зрелости неоднородны и имеют специфику как в поколенческом, так и в гендерном аспектах.

В частности, для молодых людей наиболее характерно связывать возраст достижения зрелости с юношеским периодом (41,6 %) и периодом ранней зрелости (39,0%). Взрослые респонденты ассоциируют достижение личностной зрелости преимущественно с ранней зрелостью (57,1 %) и более поздними возрастными этапами, напротив, практически исключая период юности (13,6 %). В выборке респондентов старшего поколения достижение личностной зрелости связывается, прежде всего, с периодом зрелости (39,3 %), усиливается значимость поздней зрелости (24,1 %), ранняя зрелость становится менее значимой (29,6 %).

Таким образом, можно констатировать, что по мере взросления человека представления о «возрастной локализации» достижения личностной зрелости меняется. Качественный анализ показывает, что в представлениях молодого поколения возраст достижения личностной зрелости связывается преимущественно с диапазоном 18-30 лет, в представлениях среднего поколения этот диапазон сдвигается к 25-40 годам, а в представлениях старшего поколения – к 35-60 годам. Каждое поколение в своих представлениях «сдвигает» границы нормативного периода достижения личностной зрелости к «своему» возрастному этапу, сохраняя при этом его «привязку» к глобальному периоду зрелости. Для интерпретации полученных результатов целесообразно обратиться к социологическим данным [18-20], согласно которым в условиях современной российской действительности именно зрелость является доминирующим возрастным модусом социального бытия, сосредоточением ресурсов и возможностей, в силу чего достижение и сохранение статуса взрослого человека выступает сегодня одной из важнейших задач личности на различных этапах ее развития [21]. Поколенческая изменчивость представлений о возрастной локализации периода достижения личностной зрелости в этой связи позволяет предположить, что на личностном уровне конструкт «зрелая личность – инфантильная личность» способствует принятию человеком последовательной и неизбежной смены возрастных ролей.

При анализе гендерной специфики «возрастной локализации» периода достижения личностной зрелости станов-

вится очевидным, что для женщин характерно связывать личностную зрелость с более поздними этапами жизненного пути, в сравнении с мужчинами, вне зависимости от поколенческой принадлежности. При этом в выборке респондентов среднего и старшего поколений отмечается выраженная тенденция использовать в качестве возрастного маркера достижения зрелости личности «женский» (в выборке женщин) и «мужской» (в выборке мужчин) пенсионный возраст. Эти данные дают основание предполагать, что конструкт «зрелая личность – инфантильная личность» содержательно опосредован не только возрастными, но и гендерными ролями, и зафиксированные в нем траектории достижения личностной зрелости для мужчин и женщин различаются.

Содержательный анализ социальных представлений, составляющих содержание конструкта «личностная зрелость – личностный инфантилизм», позволил выделить основные бинарные оппозиции, которые выступают в качестве критериев дифференциации «зрелой личности» и «инфантильной личности» (см. таблицу 2).

Таблица 2 – Бинарные оппозиции, составляющие содержание конструкта «зрелая личность – инфантильная личность»

Содержание конструкта	в целом по выборке	Доля от общего числа ответов (%)								
		в выборке молодых людей			в выборке взрослых людей			в выборке пожилых людей		
		всего	мужчины	женщины	всего	мужчины	женщины	всего	мужчины	женщины
Ответственность – безответственность	47,6	62,3	63,6	61,5	42,3	44,6	41,9	44,6	47,3	40,1
Взрослый – ребенок, подросток	36,4	24,2	19,4	27,3	42,3	40,3	43,8	40,1	35,2	44,9
Опытность – неопытность	29,5	15,4	14,0	15,7	34,7	37,2	31,0	48,6	47,6	49,2
Самостоятельность – несамостоятельность	27,4	21,5	23,7	20,9	30,5	34,1	26,5	26,3	30,1	22,7

Помимо ожидаемой в свете представленных выше результатов оппозиции «взрослый – ребенок, подросток», наиболее актуальными дифференцирующими критериями оказались характеристики «ответственность – безответственность», «самостоятельность – несамостоятельность», а также «наличие жизненного опыта – неопытность». Сопоставляя эти результаты с данными, полученными нами ранее в исследовании социальных представлений о содержании возрастных ролей [21], можно отметить, что перечисленные в таблице 1 характеристики составляют основное содержание традиционных образов «ребенка» и «взрослого человека», что еще раз иллюстрирует тесную взаимосвязь социального конструкта «личностная зрелость – личностный инфантилизм» с системой социальных представлений о возрастных ролях. Отметим также, что выявленные оппозиции являются универсальными для всех поколенческих и гендерных групп, что позволяет рассматривать их в качестве базовых составляющих («ядра») конструкта «личностная зрелость – личностный инфантилизм».

Более детальный анализ социальных представлений, составляющих содержание конструкта «личностная зрелость – личностный инфантилизм», позволяет утверждать, что признаки «зрелой личности» и «инфантильной личности» респонденты связывают, прежде всего, со способностью к саморегуляции (см. таблицу 3).

Таблица 3 – Доля различных свойств личности в содержании социальных представлений о личностной зрелости и личностном инфантилизме

Группы личностных свойств	в целом по выборке	Доля от общего числа ответов (%)								
		в выборке молодых людей			в выборке взрослых людей			в выборке пожилых людей		
		всего	мужчины	женщины	всего	мужчины	женщины	всего	мужчины	женщины
Регуляторные	53,2	54,5	60,4	49,8	49,0	54,7	45,3	51,6	55,2	48,3
Когнитивные	18,6	15,4	17,5	12,7	21,6	27,8	13,4	29,0	32,8	26,9
Рефлексивные	17,7	17,3	12,5	21,2	19,6	12,4	25,0	16,2	10,6	19,8
Нравственные	10,5	12,8	9,6	16,3	9,8	5,1	16,3	3,2	1,4	5,0

Способность к саморегуляции как содержательный компонент конструкта «личностная зрелость – личностный инфантилизм»

ный инфантилизм» описывается в категориях «способность к принятию решений – неспособность к принятию решений» (удельная частота встречаемости семантической единицы 0,094), «независимость – зависимость» (0,091), «целеустремленность – отсутствие жизненных целей» (0,070) и др. Помимо этого, в содержании данного конструкта включены когнитивные характеристики человека (прежде всего, «опытность – неопытность», 0,038, и «мудрость – глупость», 0,027 и др.), рефлексивные свойства («адекватная самооценка – неадекватная самооценка», 0,029, «осознанность поведения – неосознанность поведения», 0,022 и др.), а также нравственные качества личности («забота о других – эгоизм», 0,024, «устоявшиеся жизненные принципы – отсутствие жизненных принципов», 0,020 и др.). При этом различий между поколенческими группами практически не наблюдается, в то время как между гендерными группами обнаруживаются довольно существенные различия: женщины достоверно чаще, чем мужчины, включают в число характеристик нравственные качества, в то время как мужчины склонны акцентировать в этой связи характеристики регуляторного потенциала личности. На наш взгляд, эти данные отражают содержание магистральных гендерных стереотипов и свидетельствуют о том, что содержание конструкта «зрелая личность – инфантильная личность», помимо опосредованности системой возрастных социальных ролей, определяется и гендерными ролями, что позволяет еще раз подтвердить выдвинутую выше гипотезу о существовании различных «гендерных стандартов» личностной зрелости.

Выводы.

1. «Зрелость личности» и «инфантилизм личности» представляют собой полюсы бинарного социального конструкта, отраженного в социальных представлениях рядом полярных характеристик.

2. Содержательное ядро социального конструкта «зрелая личность – инфантильная личность» инвариантно и содержит оппозиции «взрослый – ребенок», «ответственность – безответственность», «самостоятельность – несамостоятельность», «опытность – неопытность».

3. Периферическое содержание социального конструкта «зрелая личность – инфантильная личность» включает широкий спектр характеристик, отражающих регуляторные, когнитивные, рефлексивные и нравственные особенности личности.

4. Содержание социального конструкта «зрелая личность – инфантильная личность» опосредовано представлениями о содержании возрастных и гендерных ролей.

5. Функции социального конструкта «зрелая личность – инфантильная личность» на уровне общественных отношений заключаются в нормировании и оценке освоения личностью различных социальных ролей, меняющихся по мере продвижения по жизненному пути. На уровне личности данный социальный конструкт выполняет функцию достижения / поддержания позитивной социальной идентичности вне зависимости от объективного положения в системе общественных отношений.

6. Социальные представления, составляющие содержание конструкта «зрелая личность – инфантильная личность», указывают на существование «двойных стандартов» личностной зрелости, различающихся для мужчин и женщин.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Александрова Г.Г. Психологические критерии социальной зрелости личности в условиях современного российского общества // Ученые записки казанского государственного университета. Серия «Гуманитарные науки». 2007. Том 149, книга 1. С. 34-46.

2. Ефимова Г.З. Социальный инфантилизм студенческой молодежи как фактор противодействия модернизации современного российского общества // Интернет-журнал «Науковедение». 2014. №6 (25). <http://>

naukovedenie.ru/PDF/09PVN614.pdf (дата обращения 01.10.2016).

3. Ковалевская Е.В. Диагностика личностной зрелости у студентов педагогических специальностей // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия «Гуманитарные науки: Педагогика. Психология. Социальная работа. Акмеология. Ювенология. Социокинетика». 2013. Том 19. №3. С. 48-51.

4. Королева Э.В., Чернышова А.Л. Молодое поколение России: от личной несостоятельности к завышенным требованиям к социуму (на примере Приморского края) // Казанская наука. 2013. №11. С. 345-347.

5. Коротовских Т.В. К проблеме становления социально-психологической зрелости в подростковом возрасте // Вестник Шадринского государственного педагогического института. 2013. №2. С.176-179.

6. Серегина А.А. Социально-психологические условия преодоления инфантилизма у безработной молодежи: дис. ... канд. психол. наук. М., 2006. 250 с.

7. Утенков А.В. Психологические детерминанты инфантилизма (на материале студентов педвузов): автореферат дис. ... канд. психол. наук. М., 2012. 27 с.

8. Шевченко А.Н. Педагогические технологии преодоления социально-профессионального инфантилизма учащихся колледжа : Дис. ... канд. пед. наук. М., 2005. 162 с.

9. Савков С.Н. Взросление в постнеклассическом социальном пространстве (социально-философский анализ). Хабаровск, изд-во ХГТУ, 1999. 70 с.

10. Фельдштейн Д. И. Психология развивающейся личности. М.Воронеж: МПСИ, 1996. 476 с.

11. Кон И.С. Ребенок и общество: историко-этнографическая перспектива. М.: Наука, 1988. 270 с.

12. Шихирев П.Н. Современная социальная психология. М.: изд-во ИП РАН, 1999. 448 с.

13. Московичи С. Социальные представления: исторический взгляд // Психологический журнал. 1995. Том 16. №2. С. 3-14.

14. Андреева Г.М. Психология социального познания. М.: Аспект-Пресс, 1997. 239 с.

15. Емельянова Т.П. Конструирование социальных представлений в условиях трансформации российского общества. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. 400 с.

16. Дудченко О.Н., Мытиль А.В. Социальная идентификация и адаптация личности // Социс. 1995. № 6. С. 110-119.

17. Еремеев Б.А. Статистические процедуры при психологическом изучении текста. СПб.: Образование, 1996. 55 с.

18. Левинсон А.Г. Старость как институт // Отечественные записки. 2005. №3 (23).С. 8-26.

19. Поправко Н.В.Ценностные параметры жизненных стратегий и жизненных планов молодежи томского региона //Ценностные параметры жизненных стратегий и жизненных планов молодежи Томского региона. Сибирь. Философия. Образование. Новокузнецк: Сибирское отделение РАО, 2001. 196 с. С. 59-66.

20. Чеботарева Е.Э. Борьба с морщинами как социальная теодицея // Философия старости: геронтология. Сборник материалов конференции. Серия «Symposium», выпуск 24. СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2002. 126 с. с. 59-61.

21. Микляева А.В. Психология межвозрастных отношений. МО: СВИВТ; М.: Перо, 2014. 159 с.

Статья подготовлена в рамках поддержанного РГНФ научного проекта №16-06-50031.

УДК 316.6

СТРУКТУРА, ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ
УСПЕХОВ У СОТРУДНИКОВ ОРГАНИЗАЦИИ

© 2016

Панина Ирина Николаевна, аспирант кафедры социальной психологии
Московского института психоанализа

(121170, Россия, Москва, Кутузовский проспект, д.34, стр.14, e-mail: irina.n.panina@gmail.com)

Аннотация. Целью исследования явилось изучение структуры мотивации, формирование и развитие мотива достижения успехов, особенностей людей, мотивированных на достижение успеха, изучение связи мотива достижения успехов с мотивацией трудовой деятельности у сотрудников организаций. А также таких характеристик мотивационно-волевой сферы личности, как ответственность за результаты своего труда, потребность в признании и самовыражении и сотрудничестве с помощью разработанного нами социально-психологического тренинга. Долгосрочный мотивационный тренинг был разработан на основании исследований Д. МакКлелланда и Х. Хекхаузена. Тренинг направлен на формирование и развитие мотива достижения успехов. Установлено положительное изменение мотивационно-волевых характеристик личности сотрудников организации, связанных со стремлением к достижению успехов, в результате прохождения данного тренинга. Мотивационный тренинг был организован и проведен в форме прикладного, практически ориентированного формирующего эксперимента, направленного на развитие у его участников умений и навыков, связанных с достижением успехов и избеганием неудач в различных жизненных ситуациях как трудовых, так и бытовых. Кроме того, предполагалось, что тренинг положительно повлияет на другие личностные особенности и межличностные отношения его участников, в том числе на самооценку, уровень притязаний, уровень субъективного контроля, мотивацию достижения успехов и избегания неудач, мотивацию к работе, мотивацию трудовой деятельности в соответствующей организации, ее социально-психологический климат, стиль поведения работников в конфликтной ситуации, а также снизит у них общий уровень эмоционального (профессионального, мотивационного) выгорания.

Ключевые слова: мотивация достижения успехов, мотивационный тренинг, мотивация трудовой деятельности, формирование, развитие.

STRUCTURE, FORMATION AND DEVELOPMENT OF MOTIVATION OF ACHIEVEMENT
OF SUCCESS AT THE ORGANIZATION

© 2016

Panina Irina Nikolaevna, a graduate student of the department of social psychology at
Moscow Institute of Psychoanalysis

(121170, Russia, Moscow, Kutuzov prospect, 34, p.14, e-mail: irina.n.panina@gmail.com)

Abstract. The aim of the research was to study the structure of motivation, the formation and development of the motive to achieve success, features of people who are motivated to achieve success, to study connection between motive to achieve success and company workers' labor activity motivation. Such characteristics of motivational-volitional personality traits as responsibility for the results of their work, the need for recognition, self-expression, and collaboration with the help of social and psychological training that was developed by us were also subject of this study. Long-term motivational training was developed based on research D. McClelland and H. Heckhausen. The training is aimed at the formation and development of the motive to achieve success. A positive change in company workers' motivational-volitional personality traits as a result of passing this training has been established. Motivational training was organized and held in the form of an applied, practically oriented forming experiment aimed at developing the participants' skills related to achieving success and avoiding failure in various life situations, such as during employment and in own household. In addition, it was assumed that the training will positively affect other personality traits and interpersonal relationships of its members, including self-esteem, level of aspiration, the level of subjective control, motivation to achieve success and avoid failure, motivation to work and motivation of work in the respective organizations, its socio-psychological climate, style of behavior of workers in conflict situations, as well as reduce their overall level of emotional (professional, motivational) burnout.

Keywords: Achievement motivation, motivational training, motivation of labor activity, formation and development.

Постановка проблемы. Инициатором исследования мотивации достижения успехов на теоретическом уровне явился Г. Меррей, создатель самого полного перечня человеческих потребностей и тематического апперцептивного теста (ТАТ) – проективной методики, которую Д. МакКлелланд переработал и использовал для измерения данного мотива [4]. В 1938 году Г. Меррей впервые включил мотив достижения успехов в перечень человеческих потребностей, характеризуя ее как стремление справляться с чем-то трудным, с физическими объектами, людьми или идеями, манипулировать ими или организовывать их, делать это настолько быстро и независимо, насколько это возможно» [8, с. 367].

Исследования мотивации достижения успехов проводились в различных направлениях. Среди них теория каузальной атрибуции Б. Вайнера [2], теория самоэффективности А. Бандуры [2], теория ожидаемой ценности Дж. Аткинсона [2], социокогнитивная теория Л. Дуэка [2,3], теория внутренней мотивации достижения Э. Диси и Р. Райана [2]. Изучению мотива достижения успехов посвятили свои исследования такие ученые, как Д. МакКлелланд [4] и Х. Хекхаузен [8], связав его с успехами человека в трудовой деятельности.

Д. МакКлелланд охарактеризовал мотив достижения успехов как «ключевой фактор в экономическом

росте», а поведение людей, мотивированных на успех, по его мнению, «должно при определенных условиях приводить к большей успешности в реальном мире» [4, с.285,286]. Х. Хекхаузен относит мотивацию достижения к так называемой интринсивной (внутренней) мотивации [8]. К ней обращаются многие современные теории мотивации трудовой деятельности, называя ее наиболее эффективной движущей силой, управляющей поведением человека, основной побуждающей силой его деятельности.

Как основные мотивационные силы Д. МакКлелланд определил потребность в достижении успехов и потребность в аффилиации, отдав приоритет мотивации достижения успехов [4]. Соответственно, люди, мотивированные на достижение успехов, предрасположены получать внутреннее удовлетворение, достигая поставленной цели. Для них успешное решение поставленной задачи само по себе является вознаграждением.

Автор данной концепции считал, что сила потребности в достижении успехов может изменяться, и она нуждается в своеобразной тренировке. По мнению Д. МакКлелланда, основанному на историческом анализе экономического развития различных стран в разные периоды времени, увеличение в стране числа людей, мотивированных на успех, усиливает экономическую мощь

страны [8].

Д. МакКлелландом также были выявлены особенности людей, мотивированных на достижение успехов. Среди них - такие качества личности, как стремление к успеху, выбор заданий средней степени сложности, потребность в конструктивной и быстрой обратной связи, рассмотрение денежного вознаграждения своей деятельностью как меру успеха, склонность к соревнованию, потребность в признании. Эвристический, творческий характер труда, склонность к предпринимательству, принятие на себя ответственности за результаты своего труда [8].

Можно установить корреляцию между факторами, отвечающими за мотивацию трудовой деятельности, которые были названы авторами различных теорий, и качествами личности человека, мотивированного на достижение успехов.

Согласно теории Ф.Херцберга [10], сотрудников организации мотивируют на работу факторы роста и развития, наличие ответственности. Стремление к самостоятельности и ответственности рассмотрено также в теории Х и Y Д. МакГрегора. Эти качества характеризуют человека типа «Y» как более мотивированного к трудовой деятельности. Такие качества, как самостоятельность, ответственность за результаты своего труда, присущи людям с развитым мотивом достижения успехов. Людям, мотивированным на достижение успехов, необходима конструктивная и быстрая обратная связь. Самодетерминация, компетентность и причастность к тому, что происходит в организации, обуславливают внутреннюю мотивацию личности. Самодетерминация подразумевает самостоятельность, принятие ответственности за результаты своего труда, и именно эти характеристики мотивационной сферы свойственны людям с высокоразвитым мотивом достижения успехов. Компетентность, как внутреннее знание человека о своем мастерстве также корреспондирует с потребностью в достижении успехов.

Объект и методы исследования. Исследование проводилось в течение двух лет с 2014 по 2016 гг. В нем приняли участие 207 руководителей среднего звена московских торгово-промышленных и других организаций в возрасте от 24 до 56 лет, 42 мужчины и 165 женщин.

Участники эксперимента были разделены на две группы: экспериментальную и контрольную. В экспериментальной группе приняли участие 85 человек, из которых 14 испытуемых - мужчины, 71 испытуемый – женщина. В контрольной группе приняли участие – 122 испытуемых, из них 30 мужчин и 92 женщины. Статистическая обработка данных, полученных в исследовании выполнялась с применением t-критерия Стьюдента.

Для проведения психодиагностики испытуемых в числе использованных находится следующая методика: Тест мотивации достижения успехов и избегания неудач А. Мехрабиана.

Тренинг включал в себя серию специальных тренировочных занятий с его участниками, рассчитанных на достижение поставленной цели. До начала и после окончания тренинга были проведены, соответственно, входная и выходная контрольные психодиагностики уровня развития у участников тренинга всех перечисленных выше индивидуальных, профессиональных и личностных качеств, а также межличностных отношений с использованием психодиагностических тестов (методик).

Перед началом тренинговых занятий с участниками были проведены кратковременные вводные информационно-теоретические встречи, направленные на разъяснение того, что и с какой целью будет далее делаться в ходе проведения соответствующего тренировочного занятия (упражнения).

В тех случаях, когда для выполнения тренингового упражнения от участников требовалось наметить для себя какие-либо конкретные цели, связанные с достижением успехов, эти цели рекомендовалось выбирать

(определять), исходя из следующих соображений:

1. Соответствующие цели должны быть реальными, значимыми для участников тренинга, взятыми из жизни, а не выдуманными.

2. Желательно, чтобы это были такие цели, которые достижимы за сравнительно короткие сроки, как правило, не выходящие за пределы одного - двух дней. В противном случае с ними трудно будет работать в ограниченных по времени тренинговых упражнениях.

3. Эти цели должны выбираться участниками тренинга из двух сфер их жизнедеятельности: профессиональной и личной.

4. Желательно, чтобы обе указанные выше сферы деятельности были представлены в выбираемых участниками тренинга целях примерно в одинаковой пропорции. Такое пожелание объясняется тем, что полноценную мотивацию достижения успехов необходимо параллельно формировать и развивать в разных видах деятельности.

5. Идеальным является случай, когда при определении для себя какой-либо конкретной тренировочной цели участники тренинга будут выбирать сразу две разные цели: профессиональную и личную. Однако если в силу обстоятельств это невозможно, то можно ограничиться поочередным выбором одной из двух указанных выше целей: на одном занятии - профессиональной, на другом - личной.

Проведение мотивационного тренинга не ограничивалось только упражнениями, которые участники тренинговой группы выполняли вместе в присутствии тренера. Оно базировалось и на систематической индивидуальной работе, которую проводил каждый из них в перерывах между встречами в составе тренинговой группы. Эта работа организовывалась и проводилась в двух формах: в форме регулярного выполнения членами тренинговой группы домашних заданий, и в форме систематического ведения дневников, в которые участники тренинга заносили результаты своих личных размышлений над вопросами, которые ставились и обсуждались в процессе тренинга. Предполагалось, что дневники в дальнейшем помогут участникам тренинга закрепить и развить у себя умения и навыки, связанные с мотивацией профессиональной деятельности и личной сферы, основы которых были заложены во время проведения тренинга.

Тренинг включал в себя следующие виды тренировочных занятий:

1. Занятия, направленные на формирование мотива достижения успехов, включающие в себя формирование у участников тренинга «синдрома достижения успехов», проведение ими самоанализа, выявление собственных, не использованных ранее ресурсов для достижения успехов, выработку оптимальной стратегии и тактики в постановке и достижении жизненных целей.

2. Занятия, направленные на формирование у участников тренинга умения адекватно оценивать вероятность достижения или не достижения поставленных целей, а также на нахождение эффективных путей повышения вероятности успеха и снижение вероятности неудач.

3. Выработку навыков самоподдержки и планирования с использованием адекватных оценок своей деятельности в ситуациях достижения успехов и избегания неудач.

4. Занятия, направленные на формирование внутреннего локуса контроля по Дж. Роттеру.

5. Самоанализ поведения, направленного на достижение успехов и избегание неудач.

6. Выявление собственных ценностей и их места, а также степени реализации в профессиональной и бытовой жизни участников тренинга.

7. Занятия, направленные на определение возможности достижения поставленных целей за счет старания и приложения усилий, включающие в себя поиск и на-

хождение критериев собственного успеха или неудачи, способ личное влияние на результаты своего труда.

8. Упражнения, направленные на поиск внутренних ресурсов и на выявление недостающих на данный момент знаний, умений и навыков для достижения успехов.

9. Упражнения, направленные на освобождение от неэффективных стратегий поведения в условиях достижения успехов и избегания неудач.

10. Освоение практики целеполагания и получение навыка грамотной постановки цели.

11. Упражнения, направленные на создание в жизни участников тренинга условий, необходимых для формирования мотива достижения успехов.

12. Формирование мотива асертивного поведения, включающего в себя формирование адекватной самооценки и уровня притязаний, выработку умения точно оценивать свои возможности в зависимости от ситуации, навык установления валентности цели и определение альтернативных путей ее достижения.

13. Выработка способов адекватного реагирования на неудачи с их оценкой и поиском причин.

14. Получение навыка разделения причин неудач на личные и объективные, а также навыка примирения с неудачами, которых избежать невозможно.

Результаты исследования и их обсуждение. Данные, полученные в процессе исследования мотивации достижения успехов у испытуемых экспериментальной и контрольной групп, представлено в таблице 1. В ней сравниваются средние показатели развития мотива достижения успехов в каждой группе до начала эксперимента и после него. Указаны значения t-критерия Стьюдента, полученные при сравнении средних баллов мотива достижения успехов в каждой группе до и после эксперимента. Указаны различия, полученные при сравнении между собой средних баллов, набранных испытуемыми экспериментальной и контрольной групп, до начала эксперимента и после него.

Таблица 1 - Мотивация достижения успехов у испытуемых экспериментальной и контрольной групп до и после эксперимента.

Показатели	Показатели в экспериментальной группе испытуемых.	Показатели в контрольной группе испытуемых.
Средний балл оценки мотивации достижения успехов до эксперимента	139,85	136
Средний балл оценки мотивации достижения успехов после эксперимента	165,28	133,16
Величина t-критерия Стьюдента, полученная при сравнении средних баллов до и после эксперимента.	$t=2,29; p \leq 0,05$	$t=0,45; p > 0,05$
Величина t-критерия Стьюдента, полученная при сравнении средних баллов, набранных испытуемыми экспериментальной и контрольной групп до эксперимента.	$t=0,37; p > 0,05$	
Величина t-критерия Стьюдента, полученная при сравнении средних баллов, набранных испытуемыми экспериментальной и контрольной групп после эксперимента.	$t=4,5; p \leq 0,05$	

Данные таблицы 1 указывают на отсутствие значимых различий между испытуемыми экспериментальной и контрольной группами до начала эксперимента по мотиву достижения успехов ($t=0,37; p > 0,05$). Среднее значение мотива достижения успехов у испытуемых экспериментальной группы до начала эксперимента составило 139,85 баллов и после эксперимента увеличилось до средней оценки 165,28 баллов. Достоверность различий подтверждает t-критерий Стьюдента $t=2,29$ при $p \leq 0,05$. Показатели уровня мотивации достижения успехов у испытуемых контрольной группы составили 136,00 и 133,16, соответственно, до и после эксперимента. Уровень мотивации достижения в контрольной группе практически не изменился $t=0,45; p > 0,05$.

Таким образом, можно констатировать наличие достоверных изменения в сторону увеличения мотива достижения успехов у испытуемых в экспериментальной группе при существовании недостоверных различий двух групп до начала эксперимента.

Полученные данные позволяют утверждать, что проведенный тренинг существенно и положительно повлиял на увеличение мотива достижения успехов у его АНИ: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4(17)

участников. Различия в степени развития мотива достижения успехов между испытуемыми экспериментальной и контрольной групп после мотивационного тренинга являются статистически достоверными: t-критерий Стьюдента $t=4,5; p \leq 0,05$. Таким образом, найдено подтверждение гипотеза о том, что в результате мотивационного тренинга повысится уровень мотивации достижения у его участников.

Графические результаты эксперимента представлены на рисунке 1. Указан, уровень мотива достижения испытуемых, согласно их средним баллам, в экспериментальной и контрольной группе до начала эксперимента и после него.

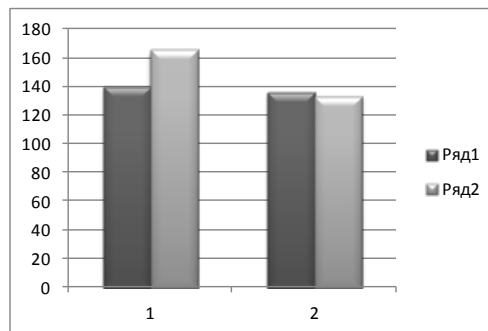


Рисунок 1- Средние показатели мотива достижения успехов испытуемых экспериментальной и контрольной групп до и после эксперимента.

Примечания:

Ряд 1 – средний балл мотива достижения успехов испытуемых экспериментальной и контрольной группы до эксперимента.

Ряд 2 – средний балл мотива достижения успехов испытуемых экспериментальной и контрольной группы после эксперимента.

1 – положение дел по мотиву достижения успехов в экспериментальной группе до и после эксперимента.

2 – положение дел по мотиву достижения успехов в контрольной группе до и после эксперимента.

Выводы. В процессе мотивационного тренинга получил развитие мотив достижения успехов, а также другие характеристики личности, соотносимые с присутствием в мотивационном профиле испытуемых этого мотива.

Таким образом, в результате мотивационного тренинга у испытуемых экспериментальной группы были сформированы качества личности, положительно влияющие на их мотивацию трудовой деятельности в соответствующей организации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- Алтунина И.Р., Структура и развитие мотивов и мотивации социального поведения // Диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук.
- Гордеева Т.О. Мотивация достижения: теории, исследования, проблемы // Современная психология мотивации / Под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2002 – 343 с. Стр. 47-102
- Дуэк Кэррол. Гибкое сознание. Новый взгляд на психологию развития взрослых и детей / Кэррол Дуэк: Манн, Иванов и Фебер; Москва, 2013.
- Макклелланд Д. Мотивация человека. – СПб.: Питер, 2007. – 672 с.: ил
- Маслоу А. Мотивация и личность 3-е изд. Пер. с англ. – СПб.: Питер, 2012. – 352 с. – (Серия «Мастера психологии»).
- Немов Р.С. Общая психология. В 3 т. Т. III. Психология личности: учебник / Р.С.Немов. – 6-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2012. – 739 с.
- Немов Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. – 3-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. –Кн.3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. – 640 с.

8. Хекхаузен Х., Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. – 2-е изд. – СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. – 860 с: ил.
9. Чиксентмихайи М. Поток. Психология оптимального переживания. /Михай Чиксентмихайи; Пер. с англ. – Альпина нон-фикшн, 2011. – 464 с.
10. Шелдрейк Дж. Теория менеджмента: от тейлоризма до японизации / Пер с англ. Под ред. В.А. Спивака. – СПб.: Питер, 2001. – 352 с.: ил.
11. Mc Clelland et al. Motives in Fantasy, Actions and Society. - N. Y. - 1968. Mc Clelland D. C. Power: The Inner Experience. - N. Y. - 1975.
12. Mc Clelland D. C. The two faces of power. - Journal of International Affairs.-1970.-24.
13. Mc Clelland D. C. Toward a theory of motive acquisition. - American Psychologist. - 1965.-20.
14. Mc Clelland D. C., Winter D. G. Motivating Economic Achievement. - N. Y. -1969.
15. Mehrabian A., Ksionzky S. Theory of Affiliation. - Lexington, Mass. - 1974. Murray H. A. Explorations in Personality. - N. Y. - 1938. Nelson E. S., Harris M. The relationships between birth order and need affiliation and group orientation. - Individual Psychology, 1996, vol. 51, pp. 282–292.
16. Taylor J. A. A personality scale of manifest anxiety. - Journal of Abnormal and Social Psychology. - 1953. - 48.

УДК 316.42.

**РАЗВИТИЕ ГРАЖДАНСКОГО ОБЩЕСТВА КАК ВАЖНЕЙШИЙ ЭЛЕМЕНТ
ГОСУДАРСТВЕННОЙ АНТИКОРРУПЦИОННОЙ ПОЛИТИКИ И ИНТЕГРАЦИИ
СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА**

© 2016

Тарская Ольга Юрьевна, доктор социологических наук, профессор кафедры
«Социология и социальная политика»**Макеев Фёдор Анатольевич**, аспирант кафедры «Социология и социальная политика»
Поволжский институт управления имени П.А. Столыпина
(410012, Россия, Саратов, улица Московская, д. 164, в/з № 2, e-mail: fmakeev@bk.ru)

Аннотация. Актуальность темы исследования определяется тем, что проблема противодействия коррупции и активного развития антикоррупционной политики для России имеет стратегическое значение. Для современной России коррупция является ключевой проблемой, она препятствует решению важнейших социально-экономических и политических задач, негативно влияет на международный престиж государства, ведёт к дезинтеграции социального пространства общества и дистанцирует государство и общество. Социальную среду жизнедеятельности коррупции составляют: низкий уровень правосознания (правовой нигилизм), нравственное разложение общества, слабая гражданская позиция населения, которые формируют питательную среду для возникновения, развития и воспроизводства коррупции в обществе. Именно социальная среда является одним из ключевых источников воспроизводства и распространения коррупции. Сегодня коррупция не является национальной особенностью только некоторых стран, она имеет глобальные масштабы распространения. Поэтому руководство большинства стран, понимая степень опасности этого явления, принимают различные антикоррупционные меры и активно развивают антикоррупционную правовую политику. Антикоррупционная политика представляет собой научно обоснованную системную деятельность государства и институтов гражданского общества, которая направлена на борьбу с коррупцией и устранение причин и условий, способствующих её возникновению, а также связана с профилактикой и сокращением её негативного влияния. Но для того чтобы она работала необходимо всестороннее привлечение института гражданского общества и актуализация его деятельности в сфере противодействия коррупции. Успешное противодействие коррупции возможно лишь в условиях консолидации государства и гражданского общества, когда значительная часть населения будет входить в различные институты гражданского общества с целью отстаивания своих законных прав и интересов, что приведёт к падению спроса на коррупционные практики и интегрирует общество. Таким образом, формирование оптимальной системы взаимодействия государственных структур и институтов гражданского общества в рамках проводимой антикоррупционной политики способно в значительной степени повлиять на улучшение обстановки в сфере противодействия коррупции и способно интегрировать российское общество.

Ключевые слова: гражданское общество, антикоррупционная политика, коррупция, правовая социализация, интеграция.

**THE DEVELOPMENT OF CIVIL SOCIETY AS AN ESSENTIAL ELEMENT OF THE STATE
ANTI-CORRUPTION POLICY AND THE INTEGRATION OF MODERN RUSSIAN SOCIETY**

© 2016

Tarskaya Olga Yurevna, doctor of sociological sciences, professor of the department «Sociology and social policy»
Makeev Fedor Anatolievich, postgraduate student of the department «Sociology and social policy»*Stolypin Volga Region Institute of Administration*
(410012, Russia, Saratov, street Moskovskaya, 164, e-mail: fmakeev@bk.ru)

Abstract. The relevance of the research topic is determined by the fact that the problem of corruption and active anti-corruption policy development for Russia is of strategic importance. For modern Russia, corruption is the key problem, it prevents the solution of major socio-economic and political problems that negatively affect the international prestige of the state, leads to the disintegration of the social space of society and distancing the state and society. The social environment of corruption are: low level of legal awareness (legal nihilism), the moral decay of society, lack of civil position of the population, which forms a nutrient medium for the emergence, development and reproduction of corruption in society. The social environment is one of the key sources for reproduction and spread of corruption. Today, corruption is not a national characteristic only of some countries, it has a global prevalence. Therefore, the leadership of most countries, understanding the severity of this phenomenon, taking various anti-corruption measures and actively develop anti-corruption legal policy. Anti-corruption policy is an evidence-based systematic activity of the state and civil society institutions, which is aimed at fighting corruption and eliminating the causes and conditions conducive to its emergence, as well as related to the prevention and reduction of its negative influence. But in order to make it work you need the full involvement of civil society and the mainstreaming of its activities in the field of combating corruption. The successful counteraction to corruption is possible only in the context of the consolidation of the state and civil society when a significant portion of the population will be included in various civil society institutions with the purpose of defending their legitimate rights and interests that will reduce the demand for corrupt practices and integrates society. Thus, the formation of optimum system of interaction of state structures and civil society institutions in the context of anti-corruption policy can greatly affect the improvement of the situation in the sphere of counteraction of corruption and is able to integrate Russian society.

Keywords: civil society, anti-corruption policy, corruption, legal socialization, integration.

Коррупция как международное явление представляет собой серьёзную угрозу национальной безопасности практически для всех государств в мире. В международных правовых актах отмечается, что коррупция «подорывает демократические институты и ценности, этические ценности и справедливость и наносит ущерб устойчивому развитию и правопорядку» [1].

Проблема противодействия коррупции и одновременно с этим активного развития антикоррупционной политики для России имеет стратегическое значение. Коррупция предстаёт для «нас», как «раковая опухоль»,

которая проникла во все сферы жизнедеятельности общества и мешает их нормальному функционированию и развитию, борьба с ней - это вопрос не только развития страны, но и её выживания. Для современной России коррупция является одной из стратегических проблем, она препятствует решению важнейших социально-экономических и политических задач, стоящих перед обществом, негативно влияет на международный престиж государства, подрывает авторитет власти в глазах народа, ведёт к дезинтеграции социального пространства общества и особенно важно, что она дистанцирует го-

сударство и общество [2]. Всё это схоже с симптомами опасного вируса, который подавляет социальный иммунитет. В итоге все это может привести к деструкции общества, то есть к дисфункции и разрушению сначала отдельных элементов социальной системы, а затем и всего общества.

Сегодня в условиях санкций со стороны «Запада» и существующей политической, экономической турбулентности на международной арене, а также в связи с хронической нехваткой бюджетных средств, перед Россией как никогда остро встают вопросы о необходимости модернизации существующей антикоррупционной политики, повышения её эффективности, которое будет выражаться в реальном уменьшении уровня коррупционных издержек и правонарушений. Далее необходимо развивать институты гражданского общества, вместе с активизацией совместной работы гражданского общества и государства, которая позволит преодолеть данный социальный феномен, высвободить необходимые средства из «коррупционных схем» для государственных нужд и обеспечит поступательное развитие страны.

Выявим социальную среду жизнедеятельности коррупции, это прежде всего низкий уровень правосознания (правовой нигилизм), нравственное разложение общества, слабая гражданская позиция населения, которые формируют питательную среду для возникновения, развития и воспроизводства коррупции в обществе. В результате чего формируется своего рода социальный заказ общества на правовую деформацию (девиацию) со стороны государственных служащих (спрос со стороны населения на различные виды коррупционных практик: протекционизм, лихоимство и др.), с другой стороны, искажённые правовые установки государственных служащих усугубляют деформации правового сознания и правового поведения всего населения (девиантное поведение со стороны чиновников обеспечивает наличие предложения коррупционных практик). Наличие спроса на различного рода коррупционные действия приводит к формированию устойчивого предложения.

Нужно сказать, что именно социальная среда является одним из ключевых источников воспроизводства коррупции, так как члены общества усваивают и передают «коррупционные ценности» как девиантное поведение, которое в дальнейшем становится для них и других членов общества нормой [3]. Процесс распространения коррупционных интересов или ценностей в пределах общества может быть описан теорией инфекции, предложенной Г. Лебоном. Основанием этой теории является способность ценностей к их естественному распространению [4; с. 15]. В течение длительного времени ценность одного человека становится ценностью группы. Наряду с этим заражением происходит усвоение девиантных ценностей и интеграция личности в систему коррупции. Другим источником возникновения девиации (коррупции) по Р. Мертоу выступает расхождение (разрыв) между культурно предписанными устремлениями человека и социально структурированными путями осуществления этих устремлений, то есть когда человек понимает, что он не может достичь своей цели социально регламентированными путями, то он прибегает к девиантному поведению [5].

Сегодня коррупция не является национальной особенностью только некоторых стран, она имеет глобальные масштабы распространения. Поэтому руководство большинства стран, понимая степень опасности этого явления, принимают различные антикоррупционные меры и активно развивают антикоррупционную правовую политику. Так, начиная с 2008 года, в Российской Федерации активно развивается антикоррупционная правовая политика. Была создана широкая антикоррупционная правовая база, был принят основополагающий закон в сфере противодействия коррупции ФЗ №273-ФЗ от 25.12.2008 г. «О противодействии коррупции», ко-

торый юридически закрепил понятие коррупции - «это злоупотребление служебным положением, дача взятки, получение взятки, злоупотребление полномочиями, коммерческий подкуп либо иное незаконное использование физическим лицом своего должностного положения вопреки законным интересам общества и государства в целях получения выгоды в виде денег, ценностей, иного имущества или услуг имущественного характера, иных имущественных прав для себя или для третьих лиц либо незаконное предоставление такой выгоды указанному лицу другими физическими лицами» [6]. Принят ряд других нормативно-правовых актов, закрепляющих важнейшие механизмы противодействия коррупции, также была активизирована деятельность правоохранительных органов в этой сфере. Так по информации официального представителя Следственного комитета РФ Владимира Маркина, за период с января по июнь 2015 года в России было возбуждено около 11,5 тыс. дел коррупционной направленности, в суд направлены около 7,6 тыс. таких дел, а ежегодный ущерб от коррупционных преступлений в России составляет около 40 млрд рублей [7].

Данные МВД РФ показывают, что за первые девять месяцев 2015 года были выявлены 96,7 тыс. экономических преступлений, включая преступления коррупционной направленности, рост которых составил 3,3% по сравнению с аналогичным периодом 2014 года, а материальный ущерб от них - 169,7 млрд рублей (по оконченным уголовным делам) [8].

Согласно же данным председателя Верховного суда РФ Вячеслава Лебедева, в 2014 году за коррупционные преступления в России были осуждены порядка 11 тыс. человек (в 2013 году - 9,5 тыс.), из них за получение взяток - более 1,6 тыс. человек (рост на 13% по сравнению с 2013 годом), за дачу взяток - 4,1 тыс. (рост на 25% по сравнению с 2013 годом). К лишению свободы в 2014 году приговорены 20% от общего числа осужденных коррупционеров (12% - в 2013 году), при этом с 69% до 58% снизилось число людей, приговоренных к штрафам. Наибольшую часть осужденных за получение взятки - 44% - составили государственные и муниципальные служащие. 23% - работники правоохранительных структур, 12% - работники сферы образования [9]. Об активной деятельности государства в лице правоохранительных органов также свидетельствуют громкие коррупционные дела, которые прогремели на всю страну, это дело Губернатора Сахалинской области Александра Хорошавина, который был арестован в марте 2015 года, дело Главы Республики Коми Вячеслава Гайзера и другие.

Ситуацию в нашей стране отлично демонстрируют международные рейтинги, которые отражают, что уровень коррупции в России недопустимо высок несмотря на меры, принимаемые государством. Так согласно данным международной неправительственной организации «Transparency International», которая проводит сравнительные исследования коррупции и формирует «Индекс восприятия коррупции», Россия в 2014 году заняла 136 место из 174, а в 2015 году 119 место из 167 поделив его с такими «развитыми» странами как Азербайджан, Гайана, Сьерра-Леоне [10].

Отметим для наилучшего понимания, что антикоррупционная политика представляет собой научно обоснованную системную деятельность государства и институтов гражданского общества, которая направлена на борьбу с коррупцией и устранение причин и условий, способствующих её возникновению, а также связана с профилактикой и сокращением её негативного влияния [11].

Говоря об антикоррупционной политике, следует ясно представлять ее многоаспектную структуру, включающую политическую, организационную, экономическую, правовую и общественно-идеологическую составляющие. Отметим, что нельзя эффективно противо-

ять коррупции, если не будет нужным образом функционировать хотя бы один из названных элементов.

Исходя из этого, государственное противодействие коррупции должно осуществляться комплексно на разных уровнях, в различных сферах общественной жизни и с применением самых разнообразных организационно-правовых форм, средств и носить системный характер. Но для того чтобы эта совокупность средств, методов и структурных элементов действительно работала, необходимо всестороннее привлечение института гражданского общества и актуализация его деятельности в сфере противодействия коррупции. Успешное противодействие коррупции возможно лишь в условиях консолидации государства и гражданского общества, когда значительная часть населения будет входить в различные институты гражданского общества с целью отстаивания своих законных прав и интересов, что приведёт к падению спроса на коррупционные практики со стороны населения.

Интеграционный потенциал антикоррупционной политики для современного российского общества содержится в различных её элементах, из которых отдельно нужно выделить её общественно-идеологическую составляющую, которая непосредственно связана с работой с населением (развитие правосознания граждан, правовой культуры и морально-ценностных ориентаций граждан, с резко негативным отношением к коррупции) и с институтами гражданского общества (привлечение населения в институты гражданского общества с целью защиты своих прав и интересов).

Нужно сказать, что в основе интеграции как правило лежит взаимовыгода компонентов, сходство интересов, целей, ценностей, но главная цель всех участников этого процесса - максимально полное удовлетворение своих потребностей. Базовым же фактором интеграции и дезинтеграции выступает один, это удовлетворение (неудовлетворение) потребностей социальных субъектов. Интеграционные и дезинтеграционные факторы являющиеся своего рода внутренним источником интеграционной энергии системы, задействование которого возможно при учете общественных интересов в государственной политике.

Активное привлечение и использование институтов гражданского общества в борьбе с коррупцией получило широкое распространение во многих странах мира. Так наиболее эффективно институты гражданского общества работают в благополучных с точки зрения противодействия коррупции государствах: Финляндии (2 место из 167 в «ИВК»), Дании (1 место из 167 в «ИВК»), Норвегии (5 место из 167 в «ИВК»), Швеции (3 место из 167 в «ИВК»). Однако нужно учитывать, что гражданское общество в данных государствах является более развитым по сравнению с Россией, так как оно формировалось в течение многих десятилетий. В то же время в современной России отмечается всплеск политической активности, который сопровождается стремлением различных институтов гражданского общества участвовать в решении наиболее острых общественных проблем, в том числе и в противодействии коррупции. Данное стремление по крайней мере декларативно учитывается властью при разработке нормативно-правовых актов, регламентирующих сферу борьбы с коррупцией. Так одним из основных направлений реализации Национальной стратегии противодействия коррупции является: «обеспечение участия институтов гражданского общества в противодействии коррупции» [12].

Важнейшим условием повышения эффективности проводимой государством антикоррупционной политики является использование институтами гражданского общества механизмов демократии, которые позволяют держать под общественным (гражданским) контролем основные социальные силы, которые представляют из себя структурированные группы, обладающие административно-материальными ресурсами (представители АНИ: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4(17)

ли бюрократии, крупного бизнеса) и способны влиять на развитие событий в своих интересах. Симбиоз этих групп несёт в себе крайне негативные социальные последствия, ярчайшим из которых является резкое увеличение социального неравенства, поляризация и дезинтеграция общества, так доходы «хорошо обеспеченных» россиян увеличиваются в два раза быстрее, чем выбираются из «долговой ямы» необеспеченные слои. Данное положение дел хорошо отражает децильный коэффициент фондов, который представляет из себя отношение доходов 10% самых обеспеченных граждан к доходам 10% самых бедных, так в 2014 году он равен 16, а в 2015 году – 15,6, то есть 10% наиболее обеспеченных граждан в 15,6 раз богаче 10% малоимущих [13].

Исходя из этого, наличие эффективных правовых механизмов, дающих возможность субъектам гражданского общества отстаивать свои интересы, позволяет интегрировать общество через объединение всё большего количества членов общества для защиты своих гражданских прав и интересов, мобилизовать его для противодействия коррупции. В свою очередь, структуры гражданского общества, интегрируясь в различные организации (политические партии, общественные объединения, профессиональные союзы и т.д.), помогут государству точно определить участки общественных отношений, которые поражены метастазами коррупции, обозначить причины, способствующие разрастанию этого вредного явления.

Одним из наиболее значимых инструментов гражданского общества является общественный (гражданский) контроль. Общественный (гражданский) контроль традиционно рассматривается как один из наиболее эффективных механизмов борьбы с коррупцией, который несёт в себе значительный интеграционный потенциал. Нужно отметить, что сегодня в РФ принят Ф3 №212-ФЗ от 21.07.2014 г. «Об основах общественного контроля в Российской Федерации», который регламентирует данный институт, определяет субъекты контроля, их права и обязанности, а также его формы. Данный Ф3 установил, что граждане РФ могут участвовать в реализации общественного контроля как лично, так и в рамках общественных объединений. А ключевыми задачами такого контроля определил: формирование и развитие гражданского правосознания, обеспечение тесного взаимодействия государства и институтов гражданского общества, формирование в обществе нетерпимости к коррупционному поведению и другие [14].

Значительную роль в процессах противодействия коррупции и интеграции общества играет правовая социализация населения. Которая представляет из себя процесс усвоения социализантом изменяющихся социальных, правовых ценностей и норм, на основе которых формируются осознанные ценностно-правовые установки (позитивные/негативные), являющиеся индикатором правового сознания и определяющие поведение человека в конкретном социально-правовом пространстве, по средствам чего осуществляется интеграция члена общества и формируется социально-правовой иммунитет к различного рода девиациям.

Правовая активность населения является одним из ключевых факторов антикоррупционной политики. Проводимая правовая политика должна ориентироваться на правовую мобилизацию граждан, создание активной гражданско-правовой позиции населения страны по важнейшим общественным проблемам и формировать отношение нетерпимости к различным девиациям (коррупции).

Таким образом, приходим к выводу, что только формирование оптимальной системы взаимодействия государственных структур и институтов гражданского общества в рамках проводимой антикоррупционной политики способно в значительной степени повлиять на улучшение обстановки в сфере противодействия коррупции и способно интегрировать российское общество.

А создание благоприятной среды для развития гражданского общества и его институтов (структур), вовлечение их в правотворческий и правоприменительный процесс как равноправных партнеров, в том числе и в антикоррупционной политике является стратегической задачей, которая будет способствовать поступательному развитию нашей страны.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Конвенция ООН против коррупции. Принята в г. Нью-Йорке 31.10.2003 Резолюцией 58/4 на 51-ом пленарном заседании 58-ой сессии Генеральной Ассамблеи ООН.
2. Макеев Ф.А. Коррупция как фактор дезинтеграции российского общества // Вестник Поволжского института управления. -2015.- №3 (48).-С. 148-153.
3. Макеев Ф.А. Социокультурный подход в исследовании феномена коррупции // Информационная безопасность регионов. -2015.- №4 (21).-С. 45-49.
4. Lebon G. Psychology of the people and masses. Moskow, Akademicheskij proekt, 2011, 238 p.
5. Мертон Р. Социальная структура и аномия // Социология преступности (Современные буржуазные теории) Москва, 1966. Издательство «Прогресс».С. 299-313)
6. О противодействии коррупции: Федеральный закон Российской Федерации № 273 –ФЗ от 25 декабря 2008 г. [Текст] // Российская газета. – 2008. – 30 декабря. - № 4823.-с.1-5.
7. Маркин заявил о ежегодном ущербе в 40 млрд рублей из-за коррупции 23 июля 2015 г. // Информационное агентство России «ТАСС» <http://tass.ru/> [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://tass.ru/info/2379115>
8. Состояние преступности – январь-сентябрь 2015 года // Официальный сайт МВД РФ. URL: <http://www.mvd.ru> [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://mvd.ru/folder/101762/item/6629353>
9. Противодействие коррупции в России. Досье // Информационное агентство России «ТАСС» <http://tass.ru/> [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://tass.ru/info/2379115>
10. Индекс восприятия коррупции 2015 г. от 26 января 2016 г. // Официальный сайт «TransparencyInternational» www.transparency.org.ru/[Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.transparency.org.ru/indeks-vospriatiia-korruptcii/indeks-vospriatiia-korruptcii-2015-gossiia-podnialas-na-119-mesto>
11. Тарская О.Ю. Демократизация образования // Сборник научных трудов СГУ. Саратов. -2001.
12. Национальная стратегия противодействия коррупции (утверждена Указом Президента РФ от 13 апреля 2010 года №460). Официальный сайт Президента России, www.kremlin.ru. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://news.kremlin.ru/ref_notes/565.
13. Распределение общего объема денежных доходов по 20-процентным группам населения и основные показатели социально-экономической дифференциации // Официальный сайт Федеральной службы государственной статистики. URL: <http://www.gks.ru/> [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/level/#
14. Об основах общественного контроля в Российской Федерации: Федеральный закон Российской Федерации № 212–ФЗ от 21 июля 2014 г. [Текст] // Российская газета. – 2014. – 23 июля. - № 6435 (163).

УДК 316.334.4

**КУЛЬТУРНАЯ ПОЛИТИКА МОСКВЫ В КОНТЕКСТЕ ПРАВООСТАНАВЛИВАЮЩИХ
ДОКУМЕНТОВ ПОСЛЕДНИХ ДЕСЯТИЛЕТИЙ**

© 2016

Черкасова Ирина Константиновна, старший преподаватель кафедры теории и истории культуры
Российский университет дружбы народов

(117198, Россия, Москва, ул. Миклухо-Маклая, 10/1, e-mail: chik-lady@mail.ru)

Аннотация. Статья предлагает краткий экскурс в культурную политику столицы России, создающую культурный образ всей страны. Изменения, происходящие в Москве, становятся образцом подражания не только в России, но и для многих мировых городов. Инициативность граждан, сохранение традиций, межкультурная коммуникация, сохранение и преумножение интеллектуального потенциала, повышение социальной значимости культуры для горожан — важнейшие факторы развития культурной жизни города. Правительство Москвы, вкладывая деньги в городские реалии, прежде всего инвестирует в граждан города. На основе рассмотренных правоустанавливающих документов выявлено, что культурная политика Москвы направлена на развитие города как одного из мировых центров культуры и передовых технологий. Разнообразные структуры в области культуры формируют современные управленческие механизмы развития культурного взаимодействия, направленные на поддержку замыслов и воплощение городских культурных проектов. Власти города изыскивают возможности для финансирования культуры, для стимулирования творчества и интереса к культуре и искусству, для обеспечения жителей Москвы доступностью культурных благ. Культурная политика Москвы — это долгосрочный проект, направленный на повышение уровня культуры, реструктуризации городского пространства и выявление потенциальных культурных ресурсов города.

Ключевые слова: культурная политика; культура; правовые документы, мегаполисы; город.

**CULTURAL POLICY IN MOSCOW IN THE CONTEXT OF LEGAL DOCUMENTS
OF THE LAST DECADES**

© 2016

Cherkasova Irina Konstantinova, chair of theory and history of culture
Russian Peoples' Friendship University

(117198, Russia, Moscow, Miklukho-Maklaya str., 10/2, e-mail: chik-lady@mail.ru)

Abstract. The article offers a brief excursion into the cultural policy of the Russian capital, to create a cultural image of the entire country. The changes taking place in Moscow, becoming a role model not only in Russia, but also for many world cities. Initiative of citizens, preservation of traditions, intercultural communication and increase the social importance of culture for citizens - one of the priority factors for the development of cultural life of the city. Based on a review of legal documents, revealed that Moscow's cultural policy aimed at the development of the city, as one of the world's centers of culture and new advanced technologies. A variety of structures in the field of culture forms the modern management mechanisms for the development of cultural cooperation, to support the plans and projects and the embodiments of cultural institutions. The city authorities are seeking the measures and funding opportunities for culture, to stimulate creativity and interest in culture and the arts, for the residents of Moscow accessibility of cultural goods. Cultural policy - the Moskva is a long-term project aimed at raising the cultural level, the restructuring of urban space and identifying potential cultural resources of the city.

Keywords: cultural policy; social society; culture; legal documents; the city.

Первоначальное значение слово культура — возделывание, впоследствии этот термин трансформировался, включив в себя понятия воспитания, развития, образования в самых разных областях человеческой деятельности. Культура проявляется в самовыражении и самопознании социума, не может существовать без участия человека. Характерная особенность культуры — стремление к трансформации и саморазвитию прежних культур и форм, которое обязательно оказывает регулирующее воздействие на человека. Культура — это духовная основа человека, форма его базовых ценностей.

Культура всегда являлась главным звеном в развитии общества, а потому стимулирование ее динамики неизбежно становится частью государственной политики. Изменения в культуре есть результат действия множества факторов, а не только ее внутренних импульсов, и, следовательно, культурная динамика тесно связана как с социокультурным процессом, так и с уровнем развития правовых институтов конкретного общества.

Культура формирует человека, его самореализацию, духовный мир и саморазвитие, его жизнь в социальной среде. Культура есть важнейший фактор диалога, обмена знаниями, опытом, формирует основу для трансляции культурных ценностей, передачи эмоций и мнений (иногда диаметрально противоположных). Культура возникла вместе с обществом, менялась вместе с ним, постоянно совершенствуясь. Человек несостоятелен, если он не воплощает в себе богатство родовых и общественных способностей, ценностей, умений и других видов культурной информации, если он не включен в многоуровневую систему человеческой коммуникации, которая позволяет как приобретать человеческое, так и самореализовываться в человеческом пространстве [5. С.59].

Россия — многонациональная страна, и во все времена её столица - Москва была мультикультурным городом, соединяющим в себе различные культурные и этнические группы. Мировые крупные города становятся как бы мостками между образами жизни людей, разнообразными и многогранными культурами, местом встречи непохожих людей [2]. Культурные ценности несут в себе невероятные резервы и высокий потенциал роста личности в условиях развития социокультурных пространств городов и стран.

Москва стремилась быть образованным и цивилизованным городом во все периоды своей жизни, и для осуществления своих далеко идущих планов у неё были все условия. Москва имеет особый юридический и культурный статус, специфика которого предопределена ее историческим генезисом. Москва изначально была центром коммерции, производства и бизнеса. Культурной столицей всегда считался Санкт-Петербург, именно в этом северном городе, в первую очередь, создавалась российская культура. Даже потеряв своё имя и статус столицы, город сохранил свой облик, свою атмосферу, и, самое главное, культуру. В Санкт-Петербурге долго оставалась старая дореволюционная интеллигенция, и в этот город ехали ради культурного обогащения.

В Москву же съезжались со всех концов страны граждане, которые становились частью города и образовывали новую культуру. В процессе взаимодействия Москвы и Санкт-Петербурга на протяжении веков происходило развитие русской культуры. В настоящий момент между Москвой и Северной столицей налажен диалог в стиле традиций и инноваций. Каждая из столиц олицетворяет дух русской культуры неповторимо, и существующие между ними различия свидетельствуют о

многообразии отечественной культуры.

Цивилизованный город, а тем более общество, строится, прежде всего, на основе передовых культурных и научных изысканий и соответствующему высокому притязаниям уровню развития правовой системы. Новейшие исследования, духовные поиски, культурные связи и традиции находят свое отражение во всех сферах городской жизни: экономической, социальной, нравственной, духовной.

Город Москва — и субъект Федерации, и столица России. Такое соединение ведет к амбивалентности: в соответствии с двумя статусами по-разному интерпретируются функции Москвы в российской правовой системе. Правительство Москвы, мэрия должны решать жизненно важные проблемы города и населения, искать новые пути и решения реформирования поставленных задач.

Правовое регулирование содержит различные механизмы правового поля, сформированные государством в целях защиты интересов субъектов и объектов права, а также соблюдения законности. По данным официальной статистики, в последние десятилетия произошло повышение уровня жизни граждан [6]. Изменилось отношение и соотношение потребностей в культурной жизни не только одного отдельно взятого города, но и всей огромной страны.

Перемены в социально-культурной сфере всё больше привлекают внимания властей города Москвы. Разрабатываются разноплановые культурно-целевые программы, совершенствуется нормативно-правовая база, культурной политике отдаётся всё большее предпочтение. Культурная политика выступает как способ стимулировать процессы культурной жизни страны, она призвана создавать условия для наилучшего взаимодействия традиционных и инновационных элементов культурного пространства в городах путём применения экономического потенциала, культурных ценностей, больших ресурсов своих территорий. Развитие города неразрывно связано с культурой общества. Функции культуры определяют и формируют жизнь города, выступая как фактор социальных изменений.

Культурный потенциал города проявляется тогда, когда культурное развитие осознаётся через призму индивидуальности — его интересов, потребностей, личностного культурного уровня. Понимание культурного потенциала в таком контексте означает переход от формального видения культуры, при котором она воспринимается как нечто внешнее, к ее интерпретации как части окружающего огромного мира, к которой можно приобщиться, достигая самой сути культуры. Такой культурный мир интерпретируется каждым понимающим и принимающим новые веяния горожанином [4].

Источники культурного потенциала — это совокупность объективных и субъективных ресурсов культуры, включая возможности ее преобразования и факторы, способствующие дальнейшему развитию граждан. Правовая база сохранения и развития культуры — это, в первую очередь, законы Российской Федерации. Деятельность различных культурных учреждений регулируется специальными законами. Действующее Российское законодательство в сфере культуры предусматривает, что государство берёт на себя обязательство по обеспечению доступности культурных мероприятий и культурных ценностей для своих граждан. Культурная политика страны, её городов регулируется с помощью правоустанавливающих документов.

Финансирование в сфере культуры может иметь разные формы: свободное и индивидуальное. Механизм распределения бюджетных средств делится на два этапа. Первый этап — это финансирование государственных учреждений, второй этап — обеспечение деятельности негосударственных предприятий и вносящих вклад в культуру страны частных лиц. Если говорить о финансировании как экономического понятия, то система финан-

сирования состоит из пяти основных элементов: самофинансирование, прямое финансирование через механизмы рынка капитала, банковское кредитование, бюджетное финансирование и взаимное финансирование хозяйствующих субъектов. Для сферы культуры характерно в основном бюджетное финансирование и в небольшой мере — самофинансирование. Финансированием культуры также часто занимаются некоммерческие и благотворительные организации и фонды.

Поддержка культуры и искусства из государственного бюджета осуществляется по нескольким каналам: в форме прямого финансирования, при помощи общих и целевых трансфертов субнациональным бюджетам, на основе совместного участия органов власти разного уровня в финансировании, через независимые посреднические структуры, с использованием механизмов партнерства, на основе смешанного государственно-частного финансирования.

Результативность городской политики в инновационном изменении культурной среды города определяется:

- принятием нормативно-правовых актов в сфере культуры и искусства;
- усовершенствованием городской культуры за счёт привлечения креативных молодых специалистов;
- социальной значимостью — необходимостью своевременно и грамотно донести до граждан ценную информацию;
- уровнем вовлечения населения города в культурно-просветительную и созидательную деятельность.

Культурная политика — ход политики государства, неразрывно связанный с планированием, проектированием, воплощением в жизнь культурной жизни общества. В настоящее время культурная политика, проводимая в Российской Федерации, представляет собой относительно свободную инициативу различных ведомств, отвечающих каждый за свою область деятельности.

Культурная политика, проводимая государством, остро нуждается в финансировании — это является необходимой парадигмой её существования и дальнейшего совершенствования. В нашей стране культура всегда была тесно связана с политическими течениями. В годы СССР государство полностью спонсировало культуру. В этом много положительных сторон: все граждане имели доступ к культурному наследию, и оно поддерживалось достойно. Но имелись и отрицательные стороны: государство осуществляло идеологический контроль в сфере культуры и подавляло свободу выбора и деятельности работников этой сферы. После распада Союза начался процесс формирования новых механизмов финансирования культуры, который все еще не завершен.

Однако во многих крупных городах России, в частности, в Москве в последние годы произошла переоценка значения культуры. Руководство страны вносит поправки и корректировки в нормативно-правовые акты в области культуры, то есть предпринимаются специальные усилия, направленные на стимулирование культурного роста столицы и повышения культурного уровня ее граждан. В Москве формируется новая культурная городская среда, городское пространство, место для реализации культурных творческих проектов и масштабных мероприятий. Значимы также небольшие, локальные проекты в социальной городской жизни.

Москва воплощает в себе поиск, она открыта для нового творческого потенциала, это город, меняющийся день ото дня. Когда мы говорим о городе и всеобщем городском развитии, мы не имеем в виду обособленный город. Динамичность развития, сохранение традиций, межкультурная коммуникация на международном уровне — все это можно назвать факторами развития культурной жизни города.

Власти города стараются улучшить качество жизни граждан, вовлекая их непосредственно в культурную жизнь города. В России государство всегда играло важную роль в развитии культурного пространства.

Московское правительство стремится создать все условия для сохранения культурных традиций и культурного наследия, доступности благ культуры и искусства для граждан. Творчество превращает город в огромную платформу под названием «городское развитие».

До 2000-х годов в области культуры города Москвы уделялось незначительное внимание нормативно-правовым актам, направленным на устойчивое развитие и формирование правовых норм (целостной правовой системы) в сфере культуры и искусства. На данный момент культура вошла в число приоритетных направлений государственной политики городских властей. Принятые и находящиеся на рассмотрении нормативно-правовые акты в области культурного законодательства особо важны для поддержания и поднятия культурного уровня жителей города Москвы. Особое значение имеет также уровень развития собственно правовой культуры, а его современные исследователи признают крайне низким [3]. Не зная своего прошлого, не повышая образовательного и культурного уровня, невозможно творить и развивать достойное будущее страны. Среди принятых в последнее десятилетие нормативно-правовых актов выделим имеющиеся, на наш взгляд, наибольшее значение для формирования современной культурной политики Москвы законы, приказы, указы:

- приказ Министерства культуры Российской Федерации от 28.07.2000 № 470 «Об утверждении формы свидетельства о включении музейных предметов и музейных коллекций в состав музейного фонда Российской Федерации»;

- «Об объектах культурного наследия» (памятниках истории культуры) народов Российской Федерации» ФЗ от 25.06.2002 № 73-ФЗ;

- изменения и дополнения в «Основы законодательства Российской Федерации о культуре» (утв. ВС РФ 09.10.1992 N 3612-1) (вступ. в силу с 01.01.2015);

- Устав Федерального фонда социальной и экономической поддержки отечественной кинематографии, утверждён постановлением Правительства Российской Федерации от 31.12.2009 № 1215;

- Распоряжение «Об утверждении порядка оказания государственной финансовой поддержки на организацию и проведение кинофестивалей» от 07.12.2011 № Р-37;

- Закон города Москвы «Об охране и использовании недвижимых памятников истории и культуры» от 14.07.2000 № 26 с изменениями от 07.05.2014;

- Постановление Правительства Москвы «О мерах по дальнейшей поддержке театрального искусства в Москве» от 10.10.2000г. № 802;

- Постановление Правительства Москвы «О порядке реализации проекта «Открытая сцена» от 17.05.2005 г. № 337-ПП.

Просто перечисление законодательных актов позволяет определить общую направленность документов на сохранение и регенерацию не только элитарной культуры, но также и массовой — на поддержку многочисленных творческих коллективов и организаций, внедряющих смелые творческие проекты и идеи в городское пространство. Все эти меры направлены на сохранение культурного наследия страны, на развитие творческого потенциала граждан и формирование прочного фундамента городской креативности. Для культурных институций на данном этапе открываются колоссальные возможности реализации своих проектов, поскольку организована специальная среда, сформирована необходимая законодательная база. Общество проявляет несомненный интерес к новым веяниям и стараниям городских властей. Формирование коммуникационных стратегий, позиционирование и продвижение культурных организаций, а также многообразных проектов — все эти намерения призваны улучшить культурную жизнь столицы.

Москва является огромным пространством для дей-

ствия различных представителей культуры, к их открытиям и достижениям может стать причастен каждый горожанин. Практически вся деятельность представителей разных областей искусства доступна, информация о ней широко распространяется среди москвичей. Информационные потоки создают основную полноценную инфраструктуру для предоставления жителям города услуг в сфере культуры.

Данные социологических опросов позволяют сделать вывод о том, что посещать культурно-досуговые учреждения москвичи стали чаще. Интерес к разнообразным культурным мероприятиям за исследуемый период значительно возрос (особенно к выставочной и фестивальной деятельности). Горожане стали тратить своё свободное время на культурные практики, тем самым показывая, что произошли явные перемены во всей социокультурной жизни города. Несомненно, стало гораздо больше культурных мероприятий, многие проводятся бесплатно, и это привлекает большее количество горожан в культурные программы. Бывший глава Департамента культуры С. Капков в интервью каналу «Москва 24» отметил, что в среднем житель столицы уделяет 13-14 часов в неделю проведению культурного досуга (в исследовании департамента культуры приняло участие 5 тысяч москвичей из всех районов города). По сравнению с другими крупными городами мира, это высокий показатель, то есть жители Москвы готовы тратить на культурные практики больше своего свободного времени, чем жители других крупных городов мира [6].

Таблица 1 - Количество часов, уделяемых горожанами культурной деятельности, в Москве [9]

Учреждения	% от числа опрошенных москвичей 2000 год	% от числа опрошенных москвичей 2012 год
Музеи	25%	36%
Выставки и фестивали	17%	40%
Театры	45%	53%
Парки отдыха	67%	75%
Кинотеатры	61%	62%

Согласно постановлению Правительства Москвы от 20 сентября 2011 года № 431-ПП успешно стартовала Государственная программа города Москвы «Культура Москвы» на 2012-2016 годы. Ответственными исполнителями программы выступили Департамент культуры города Москвы, Департамент экономической политики и развития города Москвы. Цели программы:

1. Усовершенствование и дальнейшее обеспечение культурных и высокоразвитых площадок Москвы как столицы финансового и культурного центра.

2. Удовлетворение многообразных потребностей горожан в сфере культуры и искусства, привлечение культурных центров для интересного и познавательного досуга граждан.

Основополагающие стратегические направления программы зависят, прежде всего, от реализации комплекса системных мероприятий:

- содействие властей города в сфере искусства, культуры, образования и инноваций;

- генерирование и усовершенствование учреждений культуры;

- предоставление всеобщей доступности и мобильности культурных благ и разнообразного сервиса в этих сферах;

- реконструкция отрасли культуры;

- генезис межкультурного взаимодействия, разрастание и расширение международного и межрегионального культурного сотрудничества;

- интегрирование Москвы в европейское и мировое культурное пространство;

- создание новых современных экспозиций на основе инновационных технологий;

- развитие гастрольной деятельности театральных и концертных организаций;
- сохранение и прумножение традиций театров и поддержка кинематографии;
- новые решения и неожиданные ракурсы в градостроительной и архитектурно-художественной среде города.

Финансовое обеспечение программы города Москвы «Культура Москвы 2012-2016 гг.» составляет 185 818 031,0 тыс. руб. [11].

Власти Москвы сконцентрировали своё внимание не только на насущных проблемах, но и поставили развитие культуры в число приоритетов. В течение нескольких лет все правовые документы в области культуры усовершенствовались и дополнялись, что привело к успешному развитию человеческого капитала и формированию инновационного потенциала города. Правительством Москвы были приняты Государственные программы города Москвы:

- «Культура Москвы на 2012-2018 годы», Приложение к постановлению Правительства Москвы от 7 июля 2015 г. № 414-ПП, Приложение к постановлению Правительства Москвы от 20 сентября 2011 г. № 431-ПП;

- миссия Государственной программы города Москвы «Культура Москвы 2012-2018 гг.» основана на приоритете культурной политики Российской Федерации, на совершенствовании и накоплении человеческого потенциала для инновационных проектов города [11];

- программа Российской Федерации «Развитие культуры и туризма» на 2013-2020 годы от 27.12.2012 года №2567-р. Данная программа направлена на сохранение культурного наследия России, развитие туризма, доступ большого количества граждан России к мировым шедеврам посредством музейных и театральных Интернет-ресурсов, воспитание патриотизма на многообразных примерах культуры и искусства.

Исследуя нормативно-правовые акты в сфере культуры и искусства последнего десятилетия, мы видим изменения в социокультурной жизни города. Идеи и замыслы инновационной культуры, устойчивая правовая база, слаженная работа городских властей и муниципальных образований стали залогом успешного социально-правового развития территории Москвы.

Государственные программы «Культура Москвы на 2012-2016 годы» и «Культура Москвы на 2012-2018 годы» отображают комплексное и планомерное развитие во всех областях культуры, выявляют эффективное использование бюджетных средств, направленных на развитие потенциала и реализацию всех поставленных задач.

Для московского Правительства социокультурная жизнь — важная область развития культурной столицы, формирования комфортной городской среды, привлечения талантливых и креативных профессионалов. Но без качественного изменения инфраструктуры, без решения социальных проблем воспитания и занятости, без кардинального взаимодействия культурной деятельности и экономики процесс обновления культурной политики будет развиваться достаточно медленно. В соответствии с новыми веяниями в культурной политике Москвы, имеющими прочный правовой фундамент, власти города выстраивают организацию культуры как некий предпринимательский процесс, находящийся постоянно в поиске свежих решений и постоянном движении вперёд.

Осуществляя комплексную модернизацию во всех областях культуры и вовлекая большое количество участников, реализуются две взаимосвязанные тенденции: сохранения культурного наследия, с одной стороны, и инновационные проекты будущего, с другой. От всех трансформаций и метаморфоз происходит качественное заполнение необъятного пространства социально-культурной жизни.

Государственная культурная политика способствует

повышению общественного статуса культуры, способствует росту влияния культуры на все сферы государственной политики и жизни общества, рассматривается не как единожды принятый и закреплённый в программах и мероприятиях комплекс мер, а как непрерывный динамичный процесс [12].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Багитцев Г.С. Социальные связи человека в культуре // Культура, человек и картина мира. М., 1987.

2. Бронзино Л.Ю., Вольчина А.Е. Адаптация студентов к университетской среде: опыт социально-феноменологического исследования // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. 2012. № 4. С. 121-131.

3. Бронзино Л.Ю., Гребнева В.Е. Коллизии правового сознания российского студенчества: кризисный разрыв морального и правового // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. 2013. № 3. С. 51-65.

4. Глазычев В.Л. Городская среда: Технология развития // Культурный потенциал города. URL: http://www.glazychev.ru/books/gorodskaya_sreda/gs_kult_potencial.htm

5. Голубева Г.А., Дмитриев А.В. Социология: учебное пособие. М.: Гардарики, 2004.

6. Доходы и уровень жизни населения в 2000-2014 гг. Территориальный орган Федеральной службы государственной статистики по городу Москве. URL: http://moscow.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_ts/moscow/ru/statistics/standards_of_life/

7. Культурная политика России: История и современность. Два взгляда на одну проблему / Отв. ред. И. А. Бутенко. М.: Либерия, 1998.

8. Министерство культуры Российской Федерации. URL: <http://mkrf.ru/>

9. Мониторинг культурной жизни города Москвы, оценка эффективности деятельности учреждений Департамента культуры г. Москвы: статистико-социологический анализ». URL: <http://www.cultmanager.ru/magazine/archive/100/2701/>

10. Новости Москвы 24 часа. URL: <http://mosday.ru/news/item.php?261262>

11. Программа «Культура Москвы». Департамент культуры города Москвы. URL: http://kultura.mos.ru/legislation/metods/state_programs/838389/

12. Проект «Основы Государственной культурной политики» // Российская газета. 15.05.2015. URL: <http://www.rg.ru/2014/05/15/osnovi-dok.html>

13. Распоряжение Министерства культуры Российской Федерации от 07.12.2011 №П-37 «Об утверждении порядка оказания государственной финансовой поддержки на организацию и проведение кинофестивалей. Правовой портал в сфере культуры. URL: <http://pravo.roskultura.ru/documents/211245/>

14. Распоряжение Правительства РФ от 27 декабря 2012 г. N 2567-р «Об утверждении государственной программы РФ «Развитие культуры и туризма» на 2013 - 2020 годы». Информационно-правовое обеспечение Гарант. URL: <http://base.garant.ru/70291902/>

15. Freeman A. London: Cultural Audit. London Development Agency. URL: https://www.london.gov.uk/.../cultural_audit.pdf

16. World cities culture forum. URL: <http://www.worldcitiescultureforum.com/data/search/contextual-data/>

УДК 316.62:17.026: 343.352

КОРРУПЦИОННЫЙ ОПОРТУНИЗМ: ОПЫТ ФИЛОСОФСКОЙ РЕФЛЕКСИИ

© 2016

Яковлева Елена Людвиговна, доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой философии и социально-политических дисциплин,*Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязова
(420111, Россия, г. Казань, улица Московская, 42, e-mail: mifoigra@mail.ru)*

Аннотация. Цель: осуществить анализ оппортунизма и его стратегий в контексте коррупционных ситуаций современного социального. Методы исследования: для рассмотрения проблемы использованы аналитический, диалектический, исторический и феноменологический методы познания, позволяющие продемонстрировать явление многогранно, выявляя причины его образования, особенности и черты. Результаты исследования: одним из аномичных явлений российского общества, в котором пересекаются оппортунизм и коррупция, можно считать коррупционный оппортунизм. Для него характерно выстраивание гибких, вуалирующих вымогательство, мошеннических схем, ориентированных на личный интерес, поиск выгоды и обогащение. Основу явления составляет информационная асимметрия, основанная на лжи и преподнесенная рационально, прагматично и театрализованно. Ключевой актер, проводящий линию коррупционного оппортунизма и приспособляющийся к любой ситуации, отличается беспринципностью и лицемерием, посредством которых добивается намеченной цели. Научная новизна: связана с введением в категориальный аппарат понятий «коррупционный оппортунизм» и «оппортунист-коррупционер». Анализ коррупционного оппортунизма позволяет выявить его устойчивый характер в различных сферах социального. Среди причин распространения аномичного явления называются кризисность социального, инстинкт воли к власти и идеология гламура. Тактики коррупционного оппортунизма включают в себя введение в заблуждение посредством лжи и создания ситуаций информационной асимметрии, языковых игр, мифизаций и театрализации. Практическая значимость: основные положения и выводы статьи могут быть использованы в научной, педагогической и практической деятельности при анализе состояния современного российского общества и его аномичных явлений, связанных с оппортунизмом и коррупцией.

Ключевые слова: оппортунизм; коррупция; коррупционный оппортунизм; идеология гламура; информационная асимметрия; оппортунист-коррупционер; языковые игры; популизм; мифизация; театрализация.

CORRUPTION OPPORTUNISM: EXPERIENCE PHILOSOPHICAL REFLECTION

© 2016

Iakovleva Elena Lyudvigovna, doctor of philosophy sciences, candidate of Culturology, professor, head of the chair philosophy and social and political sciences*Kazan Innovation University named after V.G. Timiryasova
(420111, Russia, Kazan, 42, Moskovskaya street, e-mail: mifoigra@mail.ru)*

Abstract. Objective: To carry out the analysis of opportunism and corruption strategies in the context of modern social situations. Methods: To address the problem of used analytical, dialectical, historical and phenomenological methods of knowledge, allowing to demonstrate the phenomenon is multifaceted, identifying the reasons for its formation, characteristics and traits. Results: one of anomichnyh phenomena in Russian society, which intersect the opportunism and corruption, may be considered corrupt opportunism. It is characterized by building a flexible, veiled extortion, fraud schemes, aimed at self-interest, search benefit and enrichment. The basis of the phenomenon of information asymmetry, based on lies and presenting a rational, pragmatic and theatrical. A key actor in conducting the line of opportunism and corruption adapting to any situation, different unscrupulousness and hypocrisy, by which achieves the intended purpose. Scientific novelty: is connected with the introduction of categorical apparatus of the concepts of "corrupt opportunism" and "corrupt opportunist." Analysis of corruption opportunism reveals its sustainable in various spheres of the social. Among the reasons for the spread of the phenomenon called crisis anomichnogo social instinct will to power and glamor ideology. Tactics corrupt opportunism include misrepresentation by the lies and create situations of information asymmetry, language games, mifizatsy and theatricality. Practical value: the main provisions and conclusions of the article can be used in scientific, educational and practical activities in the analysis of the state of contemporary Russian society and its anomichnyh phenomena associated with opportunism and corruption.

Keywords: opportunism; corruption; corrupt opportunism; glamor ideology; information asymmetry; opportunist-corrupt; language games; populism; mifizatsiya; theatricality.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. В современном обществе, с одной стороны, возрастает область проявления возможностей каждого, с другой, – встает проблема качественных характеристик данных вы(с)казываний. Нередко личность, публично критикуя многие порочные/аномичные явления социального, (тайно) желает поступить аналогичным способом, вопреки закону/правильному/нравственному, прикоснувшись к недозволенному и получив (по)жизненные привилегии. Возможно, в силу данных обстоятельств в социокультурном пространстве огромное количество явлений намеренно вуалируется: о них предпочитают не говорить в виду их двойственной природы, в которой преобладает негативный аспект. К числу подобных социальных явлений можно отнести *оппортунизм*, стратегические модели которого помогают отдельным индивидам (например, лидерам, харизматическим личностям), группам или обществам добиваться, тщательно скрывая и не афишируя при этом их, желаемых результатов, все-сторонне воплотив свои амбиции, одержав победу и/или получив определенные выгоды. Привлекательной

компонентой оппортунистической линии поведения, удовлетворяющей корыстно-эгоистические интересы и потребности личности/группы/общества, становится ее необременительный характер, связанный со вседозволенностью и отсутствием нравственных принципов. Подчеркнем, стратегии подобных явлений широко используются (в политической, экономической, научной, военной, дипломатической, управленческой, медийной и повседневных сферах) для достижения (выгодных/эгоистических/корыстных) целей, связанных с получением власти и сопряженных с нею различных преимуществ.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновываются авторы; выделение неразрешенных раньше частей общей проблемы. В экономическую литературу термины «*оппортунизм*» и «*оппортунистическое поведение*» ввел американский исследователь-экономист Оливер Уильямсон, подчеркивая, что это – форма мощнейшего проявления эгоизма, «преследования личного интереса с использованием коварства», лжи, мошенничества и воровства [1, с. 39-41]. Принципиальным становится акцент на связи

оппортунизма с обманом при взаимодействии, на что указывает перевод слова с латинского и французского – «удобный», «выгодный». Как справедливо заметил О. Уильямсон, «оппортунизм подразумевает более тонкие формы обмана, которые могут принимать активную и пассивную форму, проявляться *ex ante* и *ex post*» [1, с. 39].

Анализ литературы, посвященной оппортунизму, позволяет сделать следующий вывод. *Оппортунистическое поведение* – такой тип поведения, включающий в себя систему социальных действий и взаимодействий (нередко доходящих до вероломства), основанных на эгоистических интересах и намеренном формировании асимметричности информации, что приводит к выгоде одних в ущерб другим. Оппортунистические стратегии предполагают любые способы достижения цели: здесь работает макиавеллиевский принцип «цель оправдывает средства», что наносит огромный вред обществу/коллективу/личности. В современности оппортунистические тактики становятся практически прозрачными, не выходясь совсем или высвечиваясь *post factum*, что обусловлено «прозрачностью зла» в виде интенсивного развития и применения высоких технологий, гула мифифицированной информации, идеологии гламура, а также рационализации людей, обращающихся к ним. Как правило, оппортунист никогда не делает того, что противоречит его интересам.

Перечисленные характеристики оппортунизма позволяют говорить о его созвучности с коррупцией. Вспомним, коррупция (от латинского слова *corruptio* – подкуп, продажность, растление, разложение) и коррупционный тип поведения, основывающийся на мошенничестве, связаны с преследованием личностью различных выгод и привилегий. Среди *точек пересечения оппортунизма и коррупции*, помимо лжи, назовем ориентацию на личный интерес, рационализм и поиск выгоды, что осуществляется посредством приспособления к любой ситуации и выстраивания гибких мошеннических схем, сопровождающихся вымогательством, беспринципностью, лицемерием.

Об общности аномичных явлений социального – оппортунизма и коррупции – свидетельствуют научные изыскания. В исследовательской литературе, посвященной коррупции, мы встречаем понимание того, что «коррупция – это подвид оппортунистического поведения государственных служащих по отношению к государству», в результате чего ««страдающим» субъектом выступает большинство общества, так как оппортунисту доверена реализация публичных интересов» [2, с. 19]. Ввиду устойчивого характера оппортунистического поведения «возникает эффект привыкания общества к коррупции, она приобретает самоподдерживающийся характер» [2, с. 20]. О коррупции как виде оппортунистического поведения пишут и другие авторы [3-14], опираясь на них, мы вводим понятие *коррупционного оппортунизма*. Как мы считаем, последний представляет собой не тип поведения, а *укоренившееся явление в социальном*, сложившееся благодаря взаимоотношениям между людьми на протяжении долгого времени и обладающее собственной технологией, элементы которой активно используются и даже тиражируются в культурном пространстве.

Формирование целей статьи (постановка задания). В связи с перечисленным целью представленной работы является анализ оппортунизма и его стратегий в пространстве коррупционного, что позволяет говорить о нем как особом явлении – *коррупционном оппортунизме*.

Для рассмотрения проблемы коррупционного оппортунизма, характерного для него поведения в контексте коррупционных практик/схем/связей [15, с. 87-88] и личности оппортуниста-коррупционера использованы аналитический, диалектический, исторический и феноменологический методы познания. Перечисленные методы позволяют выявить не только многогранность со-

циального явления, включающего в себя языковые игры, мифизацию и театрализацию, но и причины, создавшие благоприятные условия для появления коррупционного оппортунизма.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Коррупционный оппортунизм – аномичное явление социального, основанное на выгодной для его проводников лжи с целью обогащения. В данном явлении оппортунизм представляет собой сущностную характеристику и природу социального явления, а обогащение – мотивационное побуждение к действию и стратегическую (довольно рационализированную и прагматичную) установку, указывающую на коррупцию. Ключевым актором, создающим ситуацию коррупционного оппортунизма, выступает оппортунист-коррупционер. Подчеркнем, коррупционно-оппортунистические тактики проявляются не только со стороны правящей элиты (политической/экономической/научной), групп собственников, но и подчиненных (массы/электората/нанятых работников), преследующих также свои цели, связанные с комфортным существованием и обогащением в рамках принятых условий. Обозначенное нами аномичное явление требует прояснения его черт и элементов технологии.

Исследование коррупционного оппортунизма заставляет обратить внимание на *факторы, способствующие его появлению*. В современном российском обществе расцвету коррупционно-оппортунистического поведения в немалой степени благоприятствуют перманентные кризисы, политическая и экономическая нестабильность, дифференциация общества и несовершенства законодательной системы, имеющей множество лазеек.

Склонность к коррупционному оппортунизму обусловлена не только активизацией *инстинкта воли к власти*, но и *желанием быть гламурным*, сопровождаемые жадной обогащения, визуальным позиционированием Я и расширением сферы влияния. Идеология гламура, в основе которой лежат три ключевые идеи – красота, молодость и богатство, навязывает их в качестве неотъемлемых составляющих бытия каждой личности. Гламурный соблазн буквально заковал человека, ограничив посредством спровоцированного желания его свободу. В современности идеология гламура оказывается вездесущей: она насаждает свои стандарты в каждом сегменте социального. Согласно требованиям гламура, в социальном и индивидуальном все должно быть красивым, имеющим полировано-глянцевый формат, новым/молодым и богатым. Но данные качества нередко оказываются симулятивными: они искусственно создаются, демонстрируя видимость/иллюзию реального, тем самым рождая двойственность бытия.

Следующий аспект проблемы связан с выявлением характерных черт коррупционного оппортунизма и его тактик. Коррупционный оппортунизм строится на различных видах *лжи* (преднамеренном обмане, введении в заблуждение, сокрытии истины, отказе от выдвинутых принципов, некоторой недоговоренности о реальном положении дел и пр.), имеющих своей целью не только укрытие информации, соответствующей действительности, но и получение выгод посредством создания двойственности ситуации. В результате нарушается «правило консенсуса между управителем и получателем ценностного высказывания об истине», выражающем приемлемое [16, с. 10]. Используемая ложь в качестве стратегического маневра запутывает партнера/электорат, потому что ключевой актор желает достичь выгодных условий: увеличить благосостояние, расширить/укрепить сферы своего влияния, поддержать рейтинг популярности, повысить статус, а нередко – все перечисленное одновременно. Например, в стратегических (политических, экономических, дипломатических и др.) союзах одна из сторон намеренно говорит только о положительных эффектах, умалчивая о недостатках, чтобы выгодно заключить сделку, увеличить благосо-

стояние/власть и/или привлечь внимание, завоевав доверие. Помимо перечисленного, используется намеренная нечеткая/абстрактная формулировка принципов, чей смысл двойственен или имеет «размытый» характер, что допускает множественные интерпретации и позволяет оппортунисту-коррупционеру в любой момент отказаться от постулируемых на словах принципов/обещаний или подменить их смысл.

В контексте коррупционного оппортунизма актер дает искаженную/неполную информацию, вводя в заблуждение своего партнера, что приводит к ситуации *информационной асимметрии*, усложняющей коммуникацию и понимание до (*ex ante*) и после (*ex post*). Информационная асимметрия, связанная с укрытием информации либо ее ложностью, подразумевает неравномерное распределение информации между взаимодействующими сторонами, что приводит к ряду проблем, из которых выделим увеличение экономических затрат, снижение эффективности работы системы, недобросовестность, аморальность, рождающие риски в контроле, управлении и получении результатов. В условиях асимметричной информации действует *отрицательный отбор*, негативно сказывающийся на развитии социального и личного. Так, рынок качественных товаров вытесняется рынком товаров низкого качества, которые продаются определенными (властные) структуры, имеющие откаты от производителей или посредников. В сфере рынка труда асимметрия информации связана либо со стадией найма, где работодатель не обладает достаточной информацией о качествах нанимаемого (даже возраст, национальность, образование и трудовой стаж сегодня можно изменить), либо со стороны работодателя, завышающего уровень заработной платы и укрывающего реальные условия труда. На рынке здравоохранения проблема информационной асимметрии имеет место в следующих распространенных ситуациях: врач по доверенности с коллегами, игнорируя нравственную составляющую своей профессии, назначает пациенту дорогостоящие курсы лечения/услуги/лекарства, что в итоге сказывается как на самом качестве лечения, так и кошельке пациента. В сфере образования преподаватель, намеренно дающий учащимся малое количество знаний, преследует цель обращения к нему за репетиторскими услугами. Существующая сегодня электронная система государственных услуг (запись на прием к специалисту, чиновнику и пр.) чаще всего имеет формальный характер или игнорируется: во всех сферах действует система устных договоренностей с определенными тарифами.

Существующие сегодня двойные стандарты реального и парадного, основанного на существующем положении дел и «полированном» их преподнесении для демонстрации/проверки/документации, высвечивают, ставшую уже обыденной, *нормальность ненормального*, связанную с симуляцией/ложью/дезинформацией, что свидетельствует о коррупционном оппортунизме. Ложь, скрывающую корыстный интерес, можно обнаружить во всех социальных сферах, особенно в политике, науке, образовании, рекламе, делопроизводстве и др. Согласимся с Ж.-П. Сартром, заметившим, что «существует бесконечное число реальностей», «которые живут отрицанием в своей внутренней структуре как необходимым условием их существования» [17, с. 85]. Здесь мы сталкиваемся с одним из мощных инструментов манипуляционной стратегии коррупционно-оппортунистического поведения: *говорить одно, думать другое, делать третье*, запутывающим (намеренно/рационально) личность/социальное в жизненных ситуациях и мешающих их критическому восприятию. Безусловно, при аналитическом сопоставлении документов/речей, подтасованных в рамках коррупционного оппортунизма, и действительности можно выявить их симулятивность и абсурдность, но этим, как правило, никто не занимается либо накладывается табу на их анализ. Тем не менее, реальное положение способно проявиться через плену

коррупционно-оппортунистического, например, в языке. Вспомним современные оксюмороны (буквальный перевод с греческого *οξύμωρον* – «острая глупость»), являющие собой сочетание несочетаемого и указывающие на технику коррупционно-оппортунистического: мёртвые души, обыкновенное чудо, зияющие высоты, новаторские традиции, честный мошенник, невыплаченная зарплата, благоглупость, сумасшедшая мудрость и пр. Многие оксюмороны обнажают драматические ситуации современного социального, заявляя о себе как проблема, которую никто не воспринимает: хаос, которым управляют; организованный беспорядок; интеллигентный бандитизм; террариум друзей; нарядная обнажённость; бесконечный тупик; проживание мертвого; нерегулярный образец. Приведенные оксюмороны активно используются в речевых практиках, что в определенных контекстах некоторым помогает понять суть происходящего. Подчеркнем, ввиду утраты способности суждения и критического восприятия бытия о двойственной природе оксюморонов большинство в современности не задумывается, пассивно воспринимая подобные словосочетания и не обращаясь к поиску их смысла.

Перечисленное приводит нас в сферу лингвистики, так как коррупционно-оппортунистические качества, связанные с обманом, наиболее ярко проявляются в языке. Словесный обман позволяет говорить о *языковых играх*, используемых оппортунистом-коррупционером в своей речи. Интерпретация реципиентами сказанного влияет на их поведение и действия, которые в крайних своих формах проявляются либо в активном принятии идей и следовании за ними, либо – в равнодушном отстранении. Языковые игры оппортуниста-коррупционера выступают в качестве тактики *популизма*, базирующейся на стремлении *понравиться* огромному количеству людей, вызывая их доверие и поддержку. В рамках популизма акцентируется внимание на привлекательных идеях (социальных, политических, экономических), вуалирующих действительные цели, связанные с борьбой за власть, обогащением и др. Выступая в качестве защитников прав большинства (трудящихся/женщин/мигрантов/детей и т.п.), оппортунист-коррупционер использует *дихотомическую риторику*, следующую *логическому правилу «третьего не дано»*, то есть существуют только два варианта альтернативного выбора – «или-или».

В языковых играх оппортунист-коррупционер прибегает к *плеоназму*, затемняящему сказанное посредством излишеств в речевых оборотах, дублирующих смысл, но при этом придающих убедительную силу, пафос и эмоциональность. Как правило, в плеоназме накладывается друг на друга множество повторений (например, отрицаний), тем самым усложняя понимание и запутывая смысл содержания. Вспомним, «утопный труп умершего человека» (А.П. Чехов), «никто никому никогда ничего не должен», «спуститься вниз с горы», «окружен со всех сторон», «слышал собственными ушами; видел своими глазами», «приснилось во сне», «бежать бегом». Плеоназм, выполняя эмоциональную функцию и усложняя речь излишним, убеждает, не доказывая. Перечисленное повышает уровень нечеткости мысли и уклончивости оппортуниста-коррупционера, позволяя последнему добиваться выгодных ему результатов, но при этом не неся никакой ответственности.

Еще одной чертой поведенческой стратегии оппортуниста-коррупционера является *мифизация*, заставляющая поверить в чудесное, что помогает очаровать реципиентов и добиться от них принятия желаемого решения. Подчеркнем, современная мифизация представляет собой неоднозначный процесс, являя собой «онтологию вымысла» и «реализованную форму онтологии субъективности в целом», вследствие чего миф «классифицирует индивидуальности в парадигму, расширяет и одновременно обедняет конкретные данные» [18, с. 106]. Благодаря мифу личность одновременно, по-

зиционируя себя и реализую инстинкт к власти, стирает собственное Вот-бытие посредством само-воображения, бесконечно обновляя и продолжая свою мысль, что становится довольно выгодной формой для оппортуниста-коррупционера, прячущего свои истинные цели за оболочкой созданного мифа. Мифическое скрывает реальное бытие, замещая его иллюзорным и вымышленным, претендующим на действительное. Более того, мифизирование рождает простор для интерпретаций. В итоге истинное положение дел и цели оказываются замаскированными «мифическим порядком», рождая *событие-без-событийности*. Быть вы(с)казанным посредством мифического – «означает быть на пределе, где одновременно существует внутреннее и внешнее и нет ни внутреннего, ни внешнего» [18, с. 161]. Мифизация предполагает *отклонения* от собственной субъективности/индивидуальности, что говорит о раздвоении/размножении, приводя актора к бытию вне сущности как *вне-себе*, свидетельствующем о симуляции индивидуального и болезненным состоянием души как патологии в виде шизофрении/мультифрении.

Оппортунист-коррупционер бесконечно продуцирует мифы, выстраивая идеальную/образцовую жизнь, оживляя несуществующее и вовлекая реципиентов в орбиту фантазийной реальности. Мифическая вымышленность есть ни что иное как глянцева полировка бытия, помогающая осуществится «становлению-мира-вымысла» (Ж.-Л. Нанси). Дело в том, что миф олицетворяет гармоничный микрокосмос, в котором спокойно и безопасно обитать. Данное свойство мифа приводит к тому, что каждый человек желает постоянно находиться в мифическом или осуществлять бегство в него от реальности, что берет на вооружение оппортунист-коррупционер, заигрывая со своей аудиторией.

Мифизация и языковые игры требуют эффектных демонстраций и визуализации, что позволяет назвать еще одну стратегическую черту оппортуниста-коррупционера – *театрализацию*, связанную с актерским мастерством/лицедейством. В процессы театрализации актер активно задействуются такие элементы как жесты, взгляды, манеру говорить и держаться, словесные игры, основанные на мифизации, что позволяет создать определенную маску, замещающую Я в виде не-Я. Сценарий для спектакля оппортунист-коррупционер пишет сам или его имиджмейкеры, внося в него постоянно те или иные поправки/коррективы в зависимости от обстоятельств. В театрализованном спектакле диалектически накладываются друг на друга два мира: мир реальный и мир воображаемый, где реальный мир являет сама личность оппортуниста-коррупционера, разыгрывающего мир лжи, в контексте которого он воплощает иное бытие, в том числе, себя-Другого, отделяясь от собственного Я и представляя иное лицо, то есть некоего персонажа, принадлежащего области фантазии, не-Я. В свою очередь мир иллюзорный, явленный зрителям-реципиентам, становится миром имажинативным: он имеет сходство с реальностью и претендует на ее место. Вовлекая в свой театрализованный процесс участников, оппортунист-коррупционер, играя, сохраняет контроль над ситуацией. Театральная игра с бесконечной сменой ролей/масок позволяет оппортунисту-коррупционеру выкручиваться из любой ситуации. Но при этом, даже проиграв на сцене, оппортунист-коррупционер вновь тянется к игре, не пугаясь неудач, что говорит об авантюристности его характера.

Каждому человеку присуще естественное желание приспособиться к условиям среды ради самосохранения и комфортного существования. По отношению к коррупционному оппортунизму у среднестатистической личности срабатывает социальная функция либо лояльного отношения к окружающему, либо – негативного, либо – собственного коррупционно-оппортунистического, что проявляется в процессах адаптации и мимикрии на субъективном уровне. При этом *мимикрия* (с греч.

mimikós – подражательный) имеет двойственную природу. С одной стороны, приспосабливаясь к социальной среде, человек пытается затеряться в толпе/массе/множестве, быть «как все», принимая как неизбежность существование в обществе, где господствует коррупционный оппортунизм. С другой стороны, личность, подвергаясь очарованию гламурной идеологии, начинает подражать оппортунисту-коррупционеру, копируя его методы и действия в своей жизни. В результате личность начинает симулировать различные ситуации, в том числе, связанные со здоровьем, ради жизненных удобств, проявляя лживость, небрежность, халатность и отлынивание от работы. Как правило, причинами такого приспособления являются отсутствие самодостаточности, тяжелые условия труда и жизни, различные конфликты, наличие кредитов на дорогостоящие покупки (жилье, образование, лечение, транспорт, отдых и развлечения) и др. Заметим, оппортунисты-коррупционеры, если и сознаются в своем поведении, то пытаются себя оправдать тем, что они просто заблуждались или поступали согласно социальному образцу, *как все*.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. К числу распространенных аномичных явлений социального в современности можно отнести коррупционный оппортунизм, имеющий место в политике/экономике/дипломатии/СМИ/повседневности. Его процветанию способствуют не только кризисы, но и гламурная идеология, базирующаяся на театрализованном и мифическом, рождающих двойные стратегии, где переплетаются реальное и вымышленное с доминированием фантазийного, что позволяет скрывать истину и затемнять действительность. Более того, коррупционно-оппортунистический тип поведения присущ человеческой природе, руководствующейся или подчиняющейся инстинкту воли к власти.

Коррупционный оппортунизм, базирующийся на информационной асимметрии в виде рационализированной лжи с целью обогащения, приводит к неблагоприятным ситуациям в социуме, связанным с перераспределением власти/богатства/сферы влияния, нарушением конкуренции, конфликтам интересов сторон, преднамеренным недобросовестным поведением и др. Основной игрок – оппортунист-коррупционер – в своих стратегиях, продвигаясь к выгодной/эгоистической/корыстной цели, активно использует не только разные виды лжи, но языковые игры, мифизацию и театрализацию.

Универсального рецепта предотвращения коррупционного оппортунизма не существует. Необходимо использовать профилактические меры, проводя комплексную диагностику по распознаванию такого типа оппортунизма, научиться прогнозировать ситуацию, составлять план мероприятий на будущее по его коррекции, организовать систему контроля и наказания, создавать гарантийные механизмы, проводить информационный мониторинг, научить людей проявлять готовность к взаимопомощи на основе общепринятых правовых и моральных норм, выработать четкие формулировки позиций, не допускающие многозначных интерпретаций, иметь жесткую и последовательную стратегию их внедрения и нравственную ответственность, сформировать кодекс корпоративной культуры, включающий в себя ответственность, стремление использовать личный потенциал и энергию в интересах фирмы/государства, нетерпимость к коррупционно-оппортунистическим проявлениям, сопричастность общему делу [19-23]. Сложность ситуации заключается в том, что оппортунист-коррупционер как авантюриный тип человека великолепно владеет ситуацией и аудиторией, являя собой видимость солидарности с большинством, имея множество лазеек выхода из игры и владея искусством уверток. Тем не менее, знание о коррупционном оппортунизме и его поведенческих стратегиях помогает минимизировать риски влияния и возможность жить в реальности, без «розовых очков».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Уильямсон О. Поведенческие предпосылки современного экономического анализа // THESIS. 1993. Вып. 3. С. 39-49.
2. Кузьминов Я.И. Механизмы коррупции и их особенное проявление в государственном аппарате // Административное право: Теория и практика. Укрепление государства и динамика социально-экономического развития / Отв. ред. Ю.А. Тихомиров. М.: ГУ-ВШЭ, 2002. С. 18-32.
3. Белокрылов К.А. Эволюция института коррупции в России: историко-генетический подход // Эволюционные и институциональные механизмы современной модернизации. Ростов н/Д: Изд-во ЮФУ, 2011. С. 78-89.
4. Вахтина М.А., Белокрылова О.С. Что порождает коррупцию: институциональная система или человеческая сущность? (К вопросу о природе оппортунистического поведения) // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки СКАГС. 2014. № 4. С. 9-15.
5. Вахтина М.А. Нарушение социальной справедливости в российской экономике: причины и следствия // Карельский научный журнал. 2015. № 2 (11). С. 66-69.
6. Туфетулов А. М. Влияние оппортунизма на коррупциогенность в налоговом законодательстве России // Вестник Казанского государственного финансово-экономического института. 2010. № 1. С. 45-49.
7. Григорьева Н.С., Григорьева О.В. Зависимость оппортунистического поведения от темпов экономического роста // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 3. С. 43-45.
8. Григорьева Н.С., Григорьева О.В. Влияние институциональной структуры на издержки оппортунистического поведения // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2014. № 4. С. 18-20.
9. Opara I. Nigerian Ant-Corruption Initiatives // J. Int'l Bus. & L. 2007. Т. 6. С. 65.
10. D'Hôte E. M., Cotté T. L. E. Farm storage and asymmetric maize price shocks in Africa // Commodity market instability and asymmetries in developing countries: Development impacts and policies. С. 6.
11. Yadav V. Political parties, business groups, and corruption in developing countries. Oxford University Press, 2011.
12. Vanfraechem I., Pemberton A., Ndahinda F. M. Justice for Victims // Perspectives on Rights, Transition and Reconciliation. London & New York: Routledge. 2014. Т. 33. С. 35.
13. Meng Q., Friday P. C. Victims of corruption // Justice for Victims: Perspectives on Rights, Transition and Reconciliation. 2014. С. 355-377.
14. Kumssa A. Police Corruption: A Perspective on its Nature and Control // Donnish Journal of Political Science and International Relations. 2015. Т. 1. №. 1. С. 1-8.
15. Все о коррупции и противодействии ей: терминологический словарь / Под ред. И.И. Бикеева, П.А. Кабанова. Казань: Познание, 2014. Т.2. 228 с.
16. Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна. СПб.: Алетейя, 2014. 160 с.
17. Сартр Ж.-П. Бытие и ничто. Опыт феноменологической онтологии. М.: АСТ Москва, 2009. 925 с.
18. Нанси Ж.-Л. Непроизводимое сообщество. М.: Водолей, 2011. 208 с.
19. Кабанов П.А. Антикоррупционное консультирование как правовая категория и ее содержание // Следователь. 2015. № 8. С. 14.
20. Кабанов П.А. Оценка эффективности антикоррупционного просвещения как средства профилактики коррупции: от единичных показателей к системе мониторинга // Следователь. 2015. № 7. С. 22.
21. Астанин В.В. Антикоррупционная защита инвестиций: первоочередные основы региональной модели // Актуальные проблемы экономики и права. 2015. № 4. С. 5-8.
22. Баумик С.К. Сложность контроля над коррупцией в условиях политической демократии // Актуальные проблемы экономики и права. 2015. № 4. С. 26-35.
23. Рогова Е.В., Забавко Р.А. Мнимое и реальное ужесточение уголовной ответственности за посредничество во взяточничестве // Актуальные проблемы экономики и права. 2015. № 4. С. 76-83.

ТРЕБОВАНИЯ (краткие) К ПУБЛИКАЦИЯМ В ЖУРНАЛЕ:

Азимут научных исследований: педагогика и психология (№ 43 в Перечне ВАКа)

(научные направления: педагогические науки; психологические науки; социологические науки)

Азимут научных исследований: экономика и управление (№ 44 в Перечне ВАКа)

(научные направления: экономические науки; политические науки)

Балтийский гуманитарный журнал (№ 1474 в Перечне ВАКа)

(научные направления: языковедение; литературоведение; юридические науки; педагогические науки)

Карельский научный журнал (входит в РИНЦ)

(научные направления: педагогические науки; экономические науки; социологические науки)

Структурные параметры:

Статьи должны иметь элементы, отвечающие следующим параметрам:

–Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.

–Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных раньше частей общей проблемы.

–Формирование целей статьи (постановка задания).

–Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.

–Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.

–Список литературы.

Технические параметры:

Названия файла:

•Фамилия_статья_город (например: Иваненко_статья_Киев)

Стандарты: шрифт Times New Roman, кегль – 10, междустрочечный интервал – 1, абзацный отступ – 0,5 см (это сделано для того, чтобы автор точно знал сколько страниц текста у него будут в журнале), все поля – 2 см, литература – В ПОРЯДКЕ ПОЯВЛЕНИЯ В ТЕКСТЕ (желательно не менее 20 наименований), редактор Word, тип файла – документ Word 97-2003 (обязательно).

Ключевые слова (три строчки) и аннотация (не менее 150-200 слов) на русском и английском.

Неразрывные пробелы между цифрами, инициалами и фамилией.

Не путать тире (–) и дефис (-).

Формулы оформляются через редактор формул «MathType» или «Microsoft Equation», размер символов

- 10 (обязательно), длина формул не должна превышать 80 мм (обязательно), латинские символы

набираются курсивом, греческие – прямым шрифтом, КИРИЛЛИЦА НЕ ДОПУСКАЕТСЯ).

Рисунки, выполненные векторной графикой, должны быть помещены одним объектом или сгруппированы. Сканированные рисунки исполнять с отдельной возможностью не менее 300 dpi.

Справочная информация:

1. Для определения УДК можно использовать следующие ссылки:

А) <http://teacode.com/online/udc/>

Б) <http://www.naukapro.ru/metod.htm>

2. Для перевода на английский или другие языки можно использовать следующие ссылки:

А) <http://translate.yandex.ru/> (переводит отчества и ученые степени)

Б) <http://translate.google.com/>

Статью обязательно дать на вычитку соответствующим филологам – в противном случае вам придется доплачивать 200 рублей за вычитку русского и 300 рублей за вычитку английского языка.

3. Для проверки статьи на антиплагиат (проверка обязательна) ссылка:

А) <http://www.antiplagiat.ru/index.aspx> (результаты хранятся у автора и высылаются по запросу редколлегии)

ЕСЛИ ВОЗНИКАЮТ ВОПРОСЫ: СМОТРИТЕ ОБРАЗЕЦ!

Материалы подаются в редакцию:

до 1 марта (мартовский номер)

до 1 июня (июньский номер)

до 1 сентября (сентябрьский номер)

до 1 декабря (декабрьский номер)

Статьи в обязательном порядке размещаются в системе РИНЦ - российского индекса научного цитирования (elibrary, ссылка: <http://elibrary.ru/titles.asp>) и на сайте журналов.

Размещение статей в журнале платное (за исключением аспирантов и докторантов очной формы):

А) для тех, кому нужен электронный макет журнала оплата составляет:

- АНИ: педагогика и психология - 3950 рублей за статью (при условии, что вычитан русский и английский язык в статье);

- АНИ: экономика и управление - 3955 рублей за статью (при условии, что вычитан русский и английский язык в статье);

- Балтийский гуманитарный журнал – 3960 рублей за статью (при условии, что вычитан русский и английский язык в статье);

- Карельский научный журнал - 1800 рублей за статью (при условии, что вычитан русский и английский язык в статье).

Б) для тех, кому нужен печатный вариант журнала: дополнительно 900 рублей за 1 экземпляр журнала (им также высылается и электронный макет журнала).

В) для тех, кому индивидуально нужна справка о приеме статьи: дополнительно 800 рублей (по запросу организаций, где работает автор – бесплатно в течение 30 дней)

Оплата производится после сообщения о приеме статьи к публикации, после чего автором высылается скриншот или фото оплаты на адрес журнала:

•Фамилия_оплата_город (например: Иваненко_оплата_Киев)

Статью высылать по адресу (обязательно указывайте научное направление):

ANI-ped-i-psych@ya.ru (АНИ: педагогика и психология)

ANI-ekonom-i-politika@ya.ru (АНИ: экономика и управление)

BalticGZ@yandex.ru (Балтийский гуманитарный журнал)

KarelianNZ@yandex.ru (Карельский научный журнал)

БАНКОВСКИЕ РЕКВИЗИТЫ (для российских авторов)

НП ОДПО «Институт направленного профессионального образования»

ИНН 6322026413 КПП 632401001 ОГРН 1036301048541

р/с 40703810554060000532

ПОВОЛЖСКИЙ БАНК ОАО «СБЕРБАНК РОССИИ» Г.САМАРА

к/с 30101810200000000607

БИК 043601607; ОКВЭД 80.22.1, 80.22.22, 80.30.3, 80.42, 80.10.3; ОКПО 20977719; ОКОГУ 49013 ОКТМО 36740000

ОКФС 16 ОКОПФ 96

В назначении платежа обязательно указывайте: Публикация научной статьи (или оплата за обучение – если в банке в перечне нет такой строки)

Более полную информацию, а также образцы оформления статей можно получить на сайте журнала: http://www.napravo.ru/pages/nauchnye_jurnaly/